

didakta

junij-julij
2016
števila

188

letnik **XXV**


cena **16,99 EUR**
www.didakta.si

UČENJE NI IGRA / IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV V MEDNARODNEM PROSTORU / KAKO Z IGRO SPODBUJATI MISELNI RAZVOJ OTROKA / DELFINJA VZGOJA, KAKO VZGOJITI ZDRAVE, ZADOVOLJNE IN MOTIVIRANE OTROKE? / VZGOJA V DIGITALNI DOBI / IZŠTEKANI NAJSTNIKI IN STARŠI, KI ŠTEKAJO / DR. ALBERT MRGOLE IN LEONIDA MRGOLE

ISSN 0354-042 1



9 770354 042001



**AVTENTIČNI UČNI PROCES –
IZHODIŠČE SPODBUJANJA
LIKOVNEGA RAZVOJA UČENCEV**
1. del / Mag. Katarina Drobnič

**RAČUNALNIŠKA PISMENOST
UČENCEV S POSEBNIMI
POTREBAMI / Valentina Gartner**

**MENTORSTVO OTROŠKEMU
PARLAMENTU / Maja Gorenc Šulc**

**RAZISKOVALNA NALOGA:
SAMOOSKRBA ALI UVOŽENA
HRANA / dijakinja Lara Prijatelj
in mentorica Mojca Furlan**

Uvodnik

Danes se nam zdita izobrazba in z njo povezano šolanje v Sloveniji kar nekako samoumevna. Otroka najprej pošljemo v osnovno šolo, nato ga vpišemo v srednjo šolo, po možnosti v kakšno gimnazijo primerno visokega renomeja, nato gre, če le ne gre kaj »narobe«, še študirat. In ker smo visokošolski študij v Sloveniji (in širom Evrope) pred leti zakomplicirali z uvedbo bolonjskega študija, se bo naš otrok prej ali slej moral »preglodati« tudi skozi drugo stopnjo bolonjskega študija. Od tam pa do doktorskega študija pa je itak samo še en majhen korak ...

Pa ni bilo vedno tako. Še ne prav dolgo nazaj, recimo da se v preteklost odpravi-

mo tja do konca druge svetovne vojne, je večina slovenske populacije precej na hitro zaključila šolanje. Če je bilo potrebno, na primer zato, da so lahko napredovali na boljše in bolje plačano delovno mesto, ali pa če so bili dovolj ambiciozni, so naši starši po svojem delovnem času obiskovali še tako imenovano ‚večerno šolo‘. Dodatno izobrazbo, ne pa nujno tudi znanje, so si pridobili ob delu. Kajti morda so na delovnem mestu že opravljali delo, ki je zahtevalo več znanja, kot pa so si ga pridobili v času svojega formalnega šolanja, le ustrezne izobrazbe še niso imeli. Tudi danes se lahko izobražujete ob delu. Večina ob tem pomisli na študij ob delu, nekateri pa se še vedno dobro spominjamo zloglasnih večernih osnovnih šol, s katerimi so nas kot otroke strašili naši starši: »Če se ne boš pridno učil, boš šel delat v tovarno za tekoči trak, potem boš pa lahko v šolo zvečer hodil!« (So pa iz meni precej neznanih razlogov

vedno pozabili zraven dodati še: »Tako kot smo to morali tudi mi ...«).

Časi so se spremenili. Menda zato, ker je to v njihovi naravi. A zdi se, da se je spremenilo tudi naše razumevanje izobraževanja. Morda se motim, toda do pojava množičnega študija je veljala precej tesna povezanost med znanjem in izobrazbo; višja, kot je bila izobrazba, več znanja je posameznik imel. Morda je vsega kriv socializem, iz katerega smo Slovenci prenesli model izobraževanja ob delu. Kajti, če velja, da na boljše delovno mesto lahko napredujemo v prvi vrsti zaradi dosežene višje stopnje izobrazbe, ne pa zaradi tega, ker več vemo in več znamo kot drugi, potem se bo racionalno delujoči posameznik predvsem izobraževal, manj pa se bo oziral za dejanskim znanjem. Ali smo torej prišli z dežja znanja pod kap izobraževanja?

Dr. Tomaž Krpič

2 - AVTENTIČNI UČNI PROCES –
IZHODIŠČE SPODBUJANJA
LIKOVNEGA RAZVOJA UČENCEV
1. del / Mag. Katarina Drobnič

12 - RAČUNALNIŠKA PISMENOST
UČENCEV S POSEBNIMI
POTREBAMI / Valentina Gartner

18 - MENTORSTVO OTROŠKEMU
PARLAMENTU / Maja Gorenc Šulc

22 - RAZISKOVALNA NALOGA:
SAMOSKRBA ALI UVOŽENA HRANA
/ dijakinja Lara Prijatelj in mentorica
Mojca Furlan

26 - UČENJE NI IGRA / Dr. Tina Bregant

34 - IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV V
MEDNARODNEM PROSTORU / Mag.
Dulijana Juričič

39 - KAKO Z IGRO SPODBUJATI MISELNI
RAZVOJ OTROKA / Ranko Rajović

41 - DELFINJA VZGOJA, KAKO VZGOJITI
ZDRAVE, ZADOVOLJNE IN MOTIVIRANE
OTROKE? / dr. Shimi K. Kang

53 - VZGOJA V DIGITALNI DOBI / Jodi Gold

56 - Izštekanj najstniki in starši, ki štekajo /
dr. Albert Mrgole in Leonida Mrgole

AVTENTIČNI UČNI PROCES – IZHODIŠČE SPODBUJANJA LIKOVNEGA RAZVOJA UČENCEV

1. DEL / Mag. Katarina Drobnič, prof. likovne umetnosti / OŠ dr. Franceta Prešerna Ribnica

VLOGA AVTENTIČNOSTI UČNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE UMETNOSTI

Najbolj učinkovit način poučevanja likovne umetnosti je s pomočjo reševanja likovnih problemov. Problemski pouk omogoča celosten likovni razvoj učenecv: privzgajanje doživljajskih naravnosti, socializacijo, likovno-estetsko kultiviranje, bogatitev znanja o likovnih pojmi in razvoj ročnih spretnosti. Problemska zasnova pouka je pogoj za doživljanje in aktiviranje emocionalnih, psihomotoričnih in spoznavnih funkcij. Temelji na poučevanju in učenju s pomočjo izkušenj, doživljanja, seznanjanja z likovnimi materiali in orodji ter povezovanja vsega z znanjem o likovnih pojmih (*izkušensko učenje*). Vse skupaj pa mora temeljiti na avtentičnosti učnega okolja in didaktičnih pripomočkih (Tacol 2003).

Učenje, ki temelji na učenčevih izkušnjah, pogojuje novo znanje, ki ga učenci povežejo s predznanjem. S pomočjo transfera in preoblikovanja izkušenj pridejo do *izkustvenega likovnega znanja*. Uspešnost tega je odvisna od predznanja likovnih pojmov in že usvojenih načinov rokovanja z različnimi likovnimi materiali ter orodji. Če učitelj gradi likovno znanje na izkušnjah, povezanih s konkretno življenjsko situacijo v avtentičnem učnem okolju, so učenci motivirani za aktivno sodelovanje v učnem procesu. Učenci naj bi doživljali in razumeli likovne pojme, pri vrednotenju pa razvijali kritično mišljenje ter možnost besednega opisovanja likovnih pojmov. Najuspešnejši način problemskega pouka je avtentično učenje, kjer učenci rešujejo likovni problem, ki se navezuje na življenjske situacije, pojave iz okolja in narave, neposreden stik z originalnimi umetninami in likovnimi ustvarjalci. »Neposredno doživljanje spodbudi inovativnost pri reševanju likovnega problema, usmerja v iskanje novih spoznanj in razvijanje kritičnega likovnega mišljenja« (Tacol 2003, 16).

Učenje pri pouku likovne umetnosti je zavesten, deloven, smiseln, celovit postopek, v katerem učenci usvajajo likovna znanja, razvijajo ročne spretnosti in si privzgajajo navade, pridobijo vsesplošne likovne in druge izkušnje. Pri tem učitelj izbira takšne učne metode in oblike dela, ki temeljijo na opazovanju, odkrivanju, primerjanju, abstrahiranju, povezovanju z intuicijo. Na tak način učenci uspešno pridejo do izpeljave in rešitve likovnega problema (Tacol 2003).

Problemsko zasnovan učni proces je organiziran z določeno problemsko nalogo. Likovni problem pa lahko učitelj zasnuje na različne načine.

V prvem primeru sta v procesu reševanja problemske naloge likovna tehnika in likovni motiv podrejena teoretičnemu likovnemu problemu. Avtentično reševanje problemske naloge temelji na raziskovanju, opazovanju, diskusiji o likovnih pojmih, ki jih učenci postopno samostojno, aktivno usvajajo na podlagi originalnih umetniških stvaritev v galeriji. Motorična dejavnost in doživljanje sta v vlogi spoznavanja (Tacol 2003).

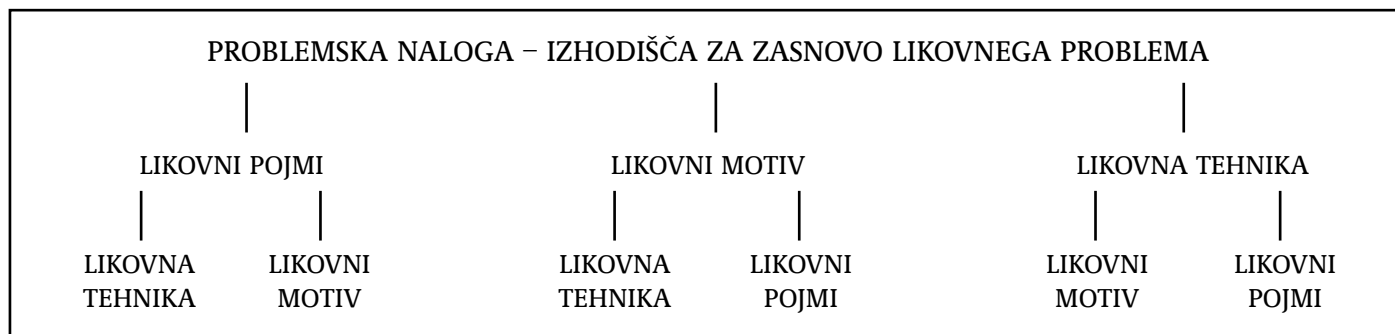
V drugem primeru sta likovna tehnika in usvajanje likovnih pojmov podrejena likovnemu motivu. V tem primeru učenci aktivno opazujejo in izražajo svoja mnenja o likovnem motivu, likovnih podobah, ki jih umetnik sporoča, ter o lastnih občutjih likovne stvaritve. S pomočjo likovnih elementov z realističnimi ali abstraktnimi podobami izrazijo likovni motiv. V tem primeru prevladuje doživljajski vidik, kjer sta motorična dejavnost in spoznavanje v vlogi izražanja doživetega (Tacol 2003).

Izhodišče za zasnovo likovnega problema pri tretjem načinu je likovna tehnika. Učenci opazujejo slikarja pri rokovanju s slikarskimi materiali in orodji, spremljajo postopek izvajanja

likovne tehnike in se sami postavijo v vlogo slikarja, ter se preizkusijo v ročnih spretnostih v avtentičnem slikarskem delovnem okolju – ateljeju. Likovni motiv in likovni pojmi so podrejeni likovni tehniki. Prevladuje spretnostni vidik, doživljanje in spoznavanje pa sta v vlogi motorične dejavnosti.

Psiholog Jean Piaget (1971, 75) je trdil, da je učenje mentalni proces. »Ljudje niso snemalci informacij, temveč graditelji spoznavnih struktur – znanja.« Kognitivisti tak način razmišljanja zagovarjajo. Gardner (1980, 75) inteligenco definira kot: »...zmožnost reševati probleme ali ustvarjati produkte, ki so cenjeni v različnih kulturah.« Njegovo prepričanje je, da so vsi ljudje reševalci problemov ne glede na situacije in izobrazbo. Prav tako trdi, da imamo ljudje več različnih inteligenc: likovno, glasbeno, logično-matematično, prostorsko, telesno-dinamično.

Estetsko zaznavanje je pomemben del problemskega pouka pri likovni umetnosti. To je koristen, vsakodnevni miselni proces, ki se odvija v nas spontano in neopazno. Zaznavanje poteka preko petih čutov: okusa, dotika, vonja, sluha in vida, ki niso odvisni od besed. S senzorjem za pridobivanje informacij oblikujemo miselne podobe, ki so odgovor na realistični svet okoli nas. Estetsko zaznavanje pomeni umetnosti dati smisel (Hobbs & Rush 1997). Učenci si v procesu reševanja likovnega problema urijo sposobnosti estetskega zaznavanja umetnin v smislu, da na oblike v likovnem delu ne gledajo kot na realistične oblike, temveč kot likovno podobo, ki je odsev notranjega doživetja sveta umetnika. To je razlika med vizualnim zaznavanjem ter estetskim zaznavanjem. Če želimo likovno izobraziti učence, je to bistvenega pomena. Na ta način postanejo mladi likovno pismeni in znajo brati likovne umetnine. Pomembno pa je, da te sposobnosti in spretnosti pridobivajo v avtentičnem umetniškem



okolju, npr. v galeriji, kjer opazujejo originalne umetniške stvaritve, ali v umetnikovem ateljeju, kjer opazujejo nastanek umetnine (Lanier 1991).

Pomemben del pouka likovne umetnosti je uresničiti *estetske cilje*. To se kaže v estetskem doživljanju oz. dožemanju lepote predmetov v okolju in naravi ter umetniških delih. Pri likovnem izražanju se kažejo kot izvirnost, spontanost, razgibana domišljija, razvit občutek za ritem, za lepoto in skladnost... Pomembno je uresničiti tudi socialne cilje, to je privziganje vrednot, samostojnosti, samozavesti in cenjenje likovnih stvaritev, kakor tudi emocionalne cilje - pozitivna čustva ob doživljanju likovnih umetnin, veselje in sproščenost, vztrajnost, iskrenost, kritičnost in odgovornost.

Učenci na podlagi originalnih umetniških stvaritev iščejo in ugotavljajo posebnosti likovnih elementov in oblikovalnih načel ter jih opisujejo. Tak način opazovanja in raziskovanja umetnine je podobno »lovu za zakladom«. Učenci in učitelj so »lovci« in njihovo orodje je »dvoje ostrih oči«. Zakladi, ki jih iščejo v likovni stvaritvi so čutilni, formalni, ekspresivni in tehniško likovni. V umetniški stvaritvi raziskujejo, opazujejo in iščejo likovne elemente, kot so linije, oblike, barve... ter tudi njihove kvalitete. Ekspresivnost se kaže v občutkih, ki jih npr. slika vzbuja v stanjih, kot so veselje, žalost, upanje, pogum, kaj nam želi slikar sporočiti, npr. njegove ideje. Tehniške posebnosti se kažejo v nanašanju barve na platno, slikarski tehniki – uporabi orodij in materialov. Vloga učitelja je, da učencem ponuja povratne informacije o pravilnosti njihovih ugotovitev. Opazovanje in raziskovanje

lahko poteka v obliki diskusije, kjer učenci postavljajo in odgovarjajo na vprašanja, postavljajo hipoteze in izražajo svoja mnenja, jih zagovarjajo in pojasnjujejo. Ni napačnih ali pravilnih odgovorov in vsak učenec izrazi svoje mnenje. Seveda učenci od učitelja sprejemajo določene informacije s področja formalne analize likovnega dela, kot so ime ustvarjalca, naslov slike, posebnosti likovnih sredstev, dimenzije in tudi čas nastanka umetniške stvaritve. Starejši učenci lahko glede na vizualne zmožnosti, umetnine ločijo in razvrščajo tudi v ustrezne umetniške sloge in obdobja. Samostojno raziščejo življenje umetnika z intervjuji, opazujejo slikarja pri ustvarjanju in z vprašanji sledijo nastanku likovnega dela. Takšni načini in metode poučevanja spodbudijo objektivno kritično mišljenje pri učencih (Lanier 1991).

Pri pouku likovne umetnosti naj bi avtentični učni proces zajemal doživljanje predmetov in pojavov v okolju, naravi in umetnosti. Likovna izkušnja naj bi bila odnos med pojmom čutiti in doživljati. Čutiti pomeni usvojiti likovno stvaritev, doživljati pa prepoznati estetske sestavine umetniške stvaritve. S pomočjo teh dveh pojmov nastane vez med subjektom in objektom. Subjekt je učenec, ki izkaže določene objektivne kvalitete in značilnosti, katerim dodamo novo znanje, v skladu z njegovimi prejšnjimi izkušnjami. Na podlagi aktualnih in prejšnjih izkušenj, se določi nove dimenzije likovnega zaznavanja in znanja. Nova znanja, stališča in spretnosti učenci pridobijo s soočanjem in povezovanjem z likovno umetnino na višjem nivoju (Tomšič-Čerkez 2004).

Avtentična izkušnja je temeljno sredstvo likovnega izražanja, na katerem

se gradi vzgojno-izobraževalni proces likovne umetnosti. Po Kolbu (1985) je torej izkušnjsko učenje proces, v katerem se likovno znanje oz. vedenje ustvarja prek transformacij izkušenj. Izkušnjsko učenje poteka preko štirihi stopenj: od konkretne izkušnje, preko razmišljujočega opazovanja in refleksije, do oblikovanja abstraktnih konceptov, ter generalizacij in preizkušanje v določenih novih razmerah

Za uspešnost reševanja likovnega problema v avtentičnem okolju so potrebni *emocionalni dražljaji*, ki obsegajo učenčeve dejavnosti in odnos do likovnega izražanja; *intelektualni doživljaji*, ki obsegajo zaposlitev intelektualnih funkcij (domišljija, pomnjenje, mišljenje); *motorični doživljaji*, ki temeljijo na otipu. Likovna naloga predstavlja avtentično likovno dejavnost, v okviru katere učenci spoznajo likovne pojme, likovne materiale in orodja, oz. postopke za izvedbo likovne tehnike in se seznanijo z likovnim motivom, ter s tem z likovnim problemom in njegovo rešitvijo (Brittain 1990).

Pri likovnem izražanju bi učenci morali znati izražati svoje ideje na izviren, domišljijski način. Inovativnost je sposobnost domišljije in reševanja likovnih problemov. Učiti se biti inovativen, izviren in raziskovati likovno znanje, je tesno povezano. Lastne domišljijske podobe učencev so produkt – rešitev avtentičnega likovnega problema. »Likovno izražanje je del učenčeve dejavnosti, kjer se zlivata njegova vizualna in likovna kultura s praktičnim ustvarjalnim delom.« (Tacol 1999, 37).

Kaj likovni ustvarjalci želijo, da se učenci od njih naučijo pri likovni dejavnosti? Enako kot oni sami: kako

uporabiti orodja in preizkušati različne likovne materiale; kako s pozornostjo in spretnostjo uporabiti različne materiale. Kako upodobiti tridimenzionalni prostor, da zgleda resničen; kako napraviti fotografijo ali oblikovati kip. Še posebej pa je pomembno, da se učenci zavedajo, da likovni ustvarjalci svet dojemajo na poseben način. Ustvarjajo nove oblike, ki jih v realnem svetu ne zaznavamo. Likovni ustvarjalci verjamejo, da lahko predmete in svet upodabljajo na prav posebne, nenavadne načine. Na tak način nam pokažejo nove skrite pomene lastnega sveta in življenja. Ko se učenci naučijo zaznavati in predstavljati oblike, rešijo likovni problem na samosvoj način izrazijo samega sebe. Njihovo domišljijsko, inovativno ustvarjanje je popolnoma avtentično, saj razmišljajo in ustvarjajo kot likovni ustvarjalci (Hobbs in Rush 1997).

In kako poteka likovna dejavnost v avtentičnem okolju? V procesu spoznavanja likovnega dela se odvija *vizualna analiza* predstavljenih umetniških del. Pri tem učenci besedno opisujejo likovno delo. Učitelj vodi učence v raziskovanje likovnih pojmov, ker so likovni elementi bistvo umetniške stvaritve. Ločijo npr. linijo, obliko, svetlost, barvo in prostor, ki posredujejo različna občutja, duševna stanja in ideje (Butina 1997). Nato sledi *likovno izražanje*, ki zajema predhodno opis likovne naloge za izvedbo likovnega izdelka (lahko je tudi demonstracija likovnega ustvarjalca). Učitelj učencem posreduje ustrezen likovni motiv, s katerim učenci lahko izrazijo pridobljeno likovno znanje. Preko analize umetniških del učenci spoznavajo in usvajajo likovne pojme; med likovnim izražanjem te likovne pojme uporabijo za reševanje likovnega problema, nato preko kritičnega vrednotenja preko diskusije iščejo uspešne rešitve likovne naloge v lastnem izdelku in izdelkih svojih sošolcev; z iskanjem ustvarjalčeve rešitve razširijo znanje na nova področja, povežejo z drugimi kulturami in realnim kulturnim življenjem (Hobbs in Rush 1997). Likovno vrednotenje in kritika učencev je bistvenega pomena pri pouku likovne

umetnosti. Objektivno kritično vrednotenje likovnih izdelkov poteka po vsaki uspešno rešeni likovni nalogi. Učenci z učiteljem iščejo v izdelkih realizacijo likovnega problema, iščejo in zagovarjajo likovne pojme in jih besedno razlagajo. Na ta način učenci dobijo potrditev za njihovo usvojeno znanje in trud, ki so ga vnesli v likovno izražanje (Tacol 2003).

Preden se učenci pričenejo likovno izražati jih je potrebno poučiti o posebnostih likovnih tehnik, oziroma o uporabi likovnih materialov in orodij. Najboljša avtentična metoda je *demonstracija*. Spretnostne veščine učenci najlažje usvojijo na podoben način kot likovne pojme – na avtentičen, pristen način, tudi z opazovanjem strokovnjaka. Učenci so prisotni pri nastajanju likovne stvaritve in opazujejo postopek izvajanja likovne tehnike, ki jo bodo kasneje sami izvajali in iskali lastne rešitve (Hobbs in Rush 1997).

»Vsaka zaznava oblike lika vsebuje začetek oblikovanja pojmov.« (Tacol 1999, 14). Pojmi so sredstvo mišljenja ali element problemske situacije. Mišljenje, ki sproža misli in vpliva na vedenje, je *pojmovno mišljenje*. Povezovanje, vzpostavljanje zvez in odnosov, imenujemo *kompleksno mišljenje*. »Beseda je duhovni izdelek, ki je sinteza iz čutnega doživetja abstrahiranih likovnih pojmov... ti v sebi nosijo duhovno podobo, ki jo učenec konkretizira na likovni površini. ... Pri likovnem izražanju učenci konkretizirajo vizualne pojme, ki jih pridobijo z lastno izkušnjo in so nastali v živi in neposredni čutni izkušnji, pa tudi tiste, ki so jih pridobili pri urah likovne vzgoje; oboje ustvarja bogastvo likovnih pojmov.« (Tacol 1999, 41).

RAZISKOVALNI PROBLEM

Pri pouku likovne umetnosti ugotavljamo, da učenci niso aktivni soustvarjalci učnega procesa. Učitelji v slovenskih šolah premalo (ali skoraj nič) organizirajo avtentične oblike dela in torej ne vključujejo v pouk likovne umetnosti obiske umetniških ateljejev in galerij, ali umetniških del v zunanem prostoru, kjer bi učenci lahko v neposrednem



stiku z likovnim ustvarjalcem in/ali z likovnimi umetninami aktualizirali in poglobljali likovno predznanje in usvajali novo znanje s samostojnim, aktivnim raziskovanjem. Učenci premalo cenijo likovne umetnine in tudi neradi obiskujejo galerije z umetniškimi stvaritvami. Učitelj naj bi načrtoval pouk likovne umetnosti tudi tako, da bodo učenci aktivni soustvarjalci učnega procesa. V aktivnih oblikah dela v posebnem okolju – galerija, atelje z likovnimi nalogami, ki so kompleksne in zahtevajo uporabo znanja o likovnih pojmih, poznavanje likovnih materialov in pripomočkov, saj takšen način omogoča učencem nadgradnjo likovnega znanja, večjo motivacijo, oz. zadovoljstvo za likovno dejavnost ter tudi drugačno vrednotenje likovne stvaritve.

SPLOŠNA HIPOTEZA RAZISKOVANJA

Učenci ob neposrednem stiku z originalnimi likovnimi stvaritvami aktivneje in uspešneje povezujejo ter usvajajo nova znanja o likovnih pojmih in postopkih izvajanja likovnih tehnik, samostojneje načrtujejo rešitve likovno-teoretičnih problemov in jih uspešneje rešujejo, izvirneje upodabljajo likovne motive ter cenijo likovne stvaritve.

SPECIFIČNE HIPOTEZE RAZISKOVANJA

Pričakujemo, da bodo učenci iz eksperimentalne skupine, ob prisotnosti pri nastajanju likovne stvaritve in ob njenem neposrednem stiku na razstavi: H1 – aktivneje in uspešneje povezovali ter usvajali nova znanja o likovnih pojmih v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine, ki bodo ob poučevanju v učilnici v stiku le z reprodukcijami likovnih stvaritev, H2 – uspešneje razumeli in izvajali postopke likovne tehnike v primerjavi

z učenci iz kontrolne skupine, ki so deležni le učiteljevega posredovanja ob slikovnih predlogah,

H3 – samostojneje in z veliko aktivnostjo načrtovali rešitve likovnega problema in ga uspešneje reševali, v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine,

H4 – izvirneje upodabljali likovne motive v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine in

H5 – imeli pozitivnejši odnos do likovnih stvaritev v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine.

METODA

Pri raziskovanju bomo uporabili kvantitativno in kvalitativno analizo na osnovi rezultatov, pridobljenih s pomočjo pedagoškega eksperimenta z eksperimentalno in kontrolno skupino.

MERSKI INSTRUMENTARIJ

- vprašalnik o odnosu do likovnih stvaritev v začetku in ob zaključku eksperimenta;
- vprašalnik o prepoznavanju likovnih pojmov s pomočjo likovnih stvaritev v začetku in ob zaključku eksperimenta;
- ocenjevalna lestvica za preverjanje aktivnosti in samostojnosti učenca pri načrtovanju in reševanju likovnih problemov;
- ocenjevalno lestvico za ugotavljanje poznavanja posebnosti likovnih materialov in tehnik
- ocenjevalno lestvico za ugotavljanje izvirnosti učencev pri upodabljanju motiva;
- Vprašalniki in ocenjevalne lestvice so avtorski, osnovani na teoretičnem izhodišču izbranega raziskovalnega področja in so bili predhodno preverjeni v pilotski raziskavi.

VZOREC

Za namen empirične raziskave je bilo v eksperiment vključenih 5 naključno izbranih šol, po dva oddelka 7. razreda na vsaki šoli, skupaj 174 učencev. Od tega sta dve šoli iz mestnega okolja in tri šole iz primestja. Raziskavo smo izvedli v soglasju s starši in vodstvom šole. Na vsaki šoli smo obravnavali po dve skupini učencev (E. S. in K. S.), ki sta bili med seboj ločeni. Anonimnost

o kontrolni in eksperimentalni skupini je bila zagotovljena, s čimer smo se izognili placebo efektu. Pri izvajanju raziskave je sodelovalo pet učiteljic likovne umetnosti, od katerih so tri izvajale raziskavo na primestnih šolah, dve pa na mestnih šolah.

POSTOPEK EKSPERIMENTA

Raziskava vključuje dve skupini učencev: eksperimentalno in kontrolno skupino, ki sta naključno določeni. V vsako skupino je bilo vključenih 90 učencev oddelkov 7. razreda naslednjih OŠ v Sloveniji: OŠ Šmarje pri Kopru, OŠ Lucija, OŠ Brinje Grosuplje, OŠ Jožeta Moškriča, OŠ Bršljin Novo Mesto.

Preverjanje inicialnega stanja je potekalo s pomočjo vprašalnika za preverjanje razumevanja likovnih pojmov, likovnih materialov in orodij (likovne tehnike), zmožnost reševanja likovnega problema, izvedba tehnike, izvirnosti v upodabljanju umetnin pa z realizacijo likovnih izdelkov pred eksperimentom. Odnos do likovnih stvaritev smo preverili z vprašalnikom. Raziskava je potekala na šolah v okviru rednega pouka likovne umetnosti, oz. kulturnih dni, na vseh šolah pa v istem terminu in z enakimi likovnimi (slikarskimi) nalogami v enakem obsegu. V kontrolni skupini so učitelji izvajali pouk po ustaljenem načinu dela z reprodukcijami likovnih stvaritev, v eksperimentalni skupini pa z organizacijo avtentičnega učnega procesa.

POTEK DELA V PRIMERJALNIH SKUPINAH

Inicialno stanje

Pred začetkom pedagoške raziskave smo preverili uspešnost učencev v kontrolni in eksperimentalni skupini z likovno nalogo: slikanje motiva po opazovanju, s svetlenjem in temnenjem barv. Pri vseh učencih v raziskavi je bilo z vprašalnikom preverjeno znanje o prepoznavanju likovnih pojmov ter odnos učencev do umetniških stvaritev. Z ocenjevalno lestvico se je preverjala učenčeva uspešnost pri:

- izvajanju likovne tehnike;

- izvirnosti pri oblikovanju likovnega izdelka;
- samostojnosti in aktivnosti pri izvajanju likovne naloge.

Učenci so upodobili motiv tihožitje in uporabili likovno tehniko tempera. Izkazalo se je, da so učenci vseh izbranih šol enaki pred začetkom eksperimenta na vseh področjih preverjanja (prepoznavanje likovnih pojmov, uspešnost izvajanja likovne tehnike, samostojnost in aktivnost pri likovnem izražanju, izvirnost pri upodobitvi likovnega motiva, odnos do likovnih stvaritev). Nato so bili učenci razdeljeni v dve skupini: eksperimentalno in kontrolno skupino.

Eksperimentalna skupina – izvedba avtentičnega učnega procesa

Pri likovni dejavnosti je poudarjen avtentičen vidik poučevanja, doživljanje in vživljanje učenca v likovni problem, raziskovanje likovnega problema ob delu likovnega ustvarjalca in opazovanje likovnih del ter analiza del v galeriji. Učitelj v eksperimentalni skupini je dobil podrobna navodila – zapis učne priprave za izvedbo učne ure.

Prvi del izvedbe raziskave je bila izvedba likovne naloge z obiskom likovnega ustvarjalca v razredu, kjer je pred učenci eno šolsko uro demonstriral slikanje motiva v toplo-hladnem kontrastu. Motiv, ki ga je likovni ustvarjalec upodobil, je bil portret. Likovna tehnika pa olje. Ob slikanju se je pogovarjal z učenci, vključila pa se je tudi učiteljica in predstavila slikarske pripomočke (čopiče, lopatke, slikarsko stojalo, paleta, oljne barve, slikarske medije, slepi okvir in platno, priprava temeljnika, slikarske medije ...) Učenci so opazovali postopek slikanja na platno, kjer je likovni ustvarjalec naslikal večje ploskve, nato detajle. S pomočjo učiteljice je likovni ustvarjalec predstavil in demonstriral način slikanja (lazurno in pastozno), učenci so prepoznavali posebnosti likovnega motiva in ob reprodukcijah spoznali še druge motive (akt, avtoportret, krajina, tihožitje, človeška figura, žival). Spoznavajo postopek mešanja toplih in hladnih barv. Spoznajo še druge

EKSPERIMENTALNA SKUPINA	KONTROLNA SKUPINA
Likovna naloga s področja slikanja: slikanje motiva s svetlenjem barv	
Začetno (inicialno) stanje	
<ul style="list-style-type: none"> - poznavanje slikarskih pojmov (Vprašalnik o poznavanju likovnih pojmov) - obvladovanje slikarskih materialov in tehnik (likovni izdelki) - samostojno reševanje slikarskega problema (ocenjevalna lestvica ob opazovanju likovnega izdelka) - izvirnost pri upodobitvi motiva (likovni izdelki) - odnos do likovnih umetnin (vprašalnik o odnosu do umetnin) 	
EKSPERIMENTALNA SKUPINA	KONTROLNA SKUPINA
Poučevanje/učenje s spremljanjem nastajanja slike ter ob neposrednem stiku z likovno stvaritvijo.	Poučevanje v učilnici s fotografijami umetniških stvaritev kot učnim sredstvom.
Likovni nalogi: naslikati motiv po spominu v svetlo-temnem kontrastu, naslikati motiv po opazovanju v harmoničnih barvah.	Likovni nalogi: naslikati motiv po spominu v svetlo-temnem kontrastu, naslikati motiv po opazovanju v harmoničnih barvah.
Končno merjenje	
<ul style="list-style-type: none"> - uspešnost usvajanja znanja o likovnih pojmih (vprašalnik o prepoznavanju likovnih pojmov s pomočjo likovnih stvaritev) - uspešnost razumevanja in izvajanja postopka likovne tehnike (likovni izdelki – ocenjevalna lestvica) - samostojno reševanje likovnih problemov v likovni nalogi (likovni izdelek – ocenjevalna lestvica) - izvirnost upodabljanja likovnih motivov (likovni izdelki – ocenjevalna lestvica) - odnos do likovnih stvaritev (vprašalnik o odnosu do likovnih stvaritev) 	

STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

MERSKI INSTRUMENTARIJ	STATISTIČNE METODE
<p>Na pilotskem vzorcu smo preverili merske karakteristike</p> <ul style="list-style-type: none"> - konstruktivna veljavnost – faktorska analiza - vsebinska veljavnost – trije eksperti - objektivnost: izvajanje – navodila jasna in nedvoumna; vrednotenje odgovorov – ocenjevalne lestvice - diskriminativnost: Fergusonova delta = 0,91 - zanesljivost: Cronbach alfa = 0,85 	<ul style="list-style-type: none"> - Kolmogorov-Smirnovov test za normalnost porazdelitve spremenljivk - normalizacija spremenljivk prek površin standardizirane normalne porazdelitve - absolutna frekvenca - relativna frekvenca (odstotki) - aritmetična sredina - standardna deviacija - koeficient variacije - Levenjev test homogenosti varianc - enosmerna analiza kovariance (ANCOVA): <ul style="list-style-type: none"> - neodvisna spremenljivka – skupina (kont. in eksper.) - odvisna spremenljivka – finalno stanje - kovariabla – inicialno stanje - Welch-ova aproksimativna metoda analize kovariance - Pearsonov koeficient korelacije

slikarske tehnike: akvarel, akril, gvaš. Likovni ustvarjalec je odgovarjal na vprašanja učencev in učiteljice v povezavi z likovnimi pojmi, izvedbo tehnike in upodobitvijo motiva. Po obisku povabljenе osebe je učiteljica izvedla učno uro z načrtovano likovno nalogo.

Likovna naloga je bila:

- slikanje motiva po spominu ali domišljiji z uporabo svetlo-temnega kontrasta.

Likovni motiv: CIRKUS

Likovna tehnika: tempera

Izvedbo druge slikarske naloge je učitelj načrtoval tako, da je del učnega procesa (1. šolska ura) potekal v Narodni galeriji v Ljubljani, kjer so si učenci z učiteljico ogledali stalno slovensko zbirko. Učenci so sami raziskovali posebnosti likovno-teoretičnega problema – harmonične barve na originalnih umetniških stvaritvah. Za to priložnost so bili oblikovani učni listi. Že pred ogledom slovenske zbirke je vsak učitelj, ki je raziskavo izvajal, prejel učno pripravo z opisom učnih korakov. Posebej podrobno je sledil opis dela z učnimi listi za delo v galeriji. Po izvedbi dela nalog v galeriji so učenci nadaljevali z likovno nalogo v učilnici, kjer so slikali motiv po domišljiji – »mandalo« v harmoničnih barvah. Med likovnim izražanjem je učitelj spremljal samostojnost in aktivnost posameznega učenca in opažanja zapisoval s tristopenjsko lestvico.

- Slikanje motiva po domišljiji v harmoničnih barvah.

Likovni motiv: MANDALA

Likovna tehnika: tempera

Kontrolna skupina – izvedba običajnega učnega procesa v učilnici

Učenci in učitelj niso bili seznanjeni, v katero skupino so uvrščeni. Kontrolna skupina je izvajala učne ure na ustaljen, običajen način. Učitelji so izvedli dve učni uri z enakimi likovnimi nalogami kot v ES, le da so sami napisali oz. pripravili učno pripravo.

Učenci so upodabljali enak likovni motiv kot učenci v ES in tudi izvedli enako likovno tehniko. Med likovnim izražanjem so učitelji spremljali samostojnost in aktivnost posameznega učenca in opažanja zapisovali s pomočjo dane tristopenjske lestvice.

Po končanju obeh nalog v ES in KS sta vse likovne izdelke ločeno in samostojno ocenila dva neodvisna učitelja – likovna pedagoga. S pomočjo ocenjevalnih lestvic sta ocenjevala uspešnost razumevanja likovnih pojmov in postopkov izvajanja likovne tehnike ter izvirnost upodobljenega likovnega motiva. Na koncu raziskave je bilo ponovno preverjeno tudi prepoznavanje likovnih pojmov pri posameznem učencu v KS in ES in tudi cenjenje umetniških stvaritev.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Uspešnost učencev pri prepoznavanju likovnih pojmov

Izkaže se, da so v inicialnem stanju učenci iz eksperimentalne skupine v povprečju pravilno odgovorili na 17,86 vprašanj, učenci iz kontrolne pa na 18,22. V finalnem stanju pa so učenci iz kontrolne skupine v povprečju pravilno odgovorili le na 15,26 vprašanj, medtem ko so učenci iz eksperimentalne skupine pravilno odgovorili na 18,57 vprašanj. Rezultati so pokazali, da so učenci iz ES pokazali na koncu raziskave več likovno-teoretičnega znanja kot učenci iz KS.

Z Levenovim preizkusom smo ugotovili, da so variance za obe stanji homogene, zato v nadaljevanju uporabimo parametrični t-test za neodvisna vzorca.

V inicialnem stanju ni statistično pomembnih razlik v povprečnem številu pravih odgovorov med eksperimentalno in kontrolno skupino. V finalnem stanju pa se izkaže, da so učenci iz eksperimentalne skupine v povprečju pravilno odgovorili na statistično značilno več vprašanj kot učenci iz kontrolne skupine.

Hipoteza 1 se glasi: učenci iz eksperimentalne skupine bodo aktivnejše in

uspešneje povezovali ter usvajali nova znanja o likovnih pojmih v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine, ki bodo ob poučevanju v učilnici v stiku le z reprodukcijami likovnih stvaritev. Hipoteza je potrjena.

Uspešnost učencev pri izvajanju likovne tehnike

Naloge učencev so bile glede uspešnosti razumevanja postopkov likovne tehnike ocenjene s strani dveh neodvisnih ocenjevalcev. Učitelj je s pomočjo ocenjevalne lestvice ocenil tri naloge, in sicer prvo pred začetkom eksperimenta ter drugi dve med izvajanjem eksperimenta. Ocenjevalna lestvica je obsegala ocene od 1 do 3, kjer 1 pomeni zelo uspešno, 2 delno uspešno in 3 neuspešno. Na ta način so bile ocenjene tri naloge dvakrat.

Rezultati t-testa pokažejo, da med skupinama pri prvi likovni nalogi (svetlejnje in temnenje barv) ni statistično pomembnih razlik. Rezultat je isti ne glede na to, kdo je ocenjeval uspešnost pri razumevanju in izvajanju likovne tehnike učencev 7. razreda osnovne šole: prvi ocenjevalec ($t=1,899$, $p=0,06$), drugi ocenjevalec ($t=1,080$, $p=0,28$) ali skupna njuna ocena ($t=1,631$, $p=0,11$). To merjenje je bilo opravljeno na podlagi likovnih izdelkov pred začetkom eksperimenta. Med eksperimentom pa sta bili opravljene še dve merjenji (druga in tretja likovna naloga), in sicer po avtentičnem učnem procesu (obisku in demonstraciji slikarja v razredu ter ogledu umetniških del v galeriji). Pri drugi likovni nalogi (svetlo-temni kontrast) so rezultati glede na različna ocenjevalca nekoliko različni. Upoštevajoč ocene prvega ocenjevalca se izkaže, da obstaja statistično pomembna razlika v uspešnosti med učenci iz eksperimentalne in kontrolne skupine ($t=-2,189$, $p=0,039$), medtem ko ocene drugega ocenjevalca kažejo na mejno statistično značilno razliko ($t=-1,714$, $p=0,09$). Glede na to, da znaša Spearmanov koeficient korelacije rangov med obema ocenama 0,796, bi lahko upoštevali skupno uspešnost ($t=-2,057$, $p=0,04$), ki opozarja na to, da med skupinama obstaja statistično pomembna razlika. Ne glede na to,

Preglednica: Razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino glede prepoznavanja likovnih pojmov.

	skupina	N	M	SD
inicialno	E	81	17,86	3,53
	K	81	18,22	3,24
finalno	E	82	18,57	4,43
	K	80	15,26	3,75

Preglednica: Levenov preizkus.

	F	p
inicialno	0,413	0,522
finalno	2,003	0,159

Preglednica: t - test.

	t	df	p
inicialno	-0,672	160	0,502
finalno	5,123	160	0,000

Preglednica: t-test.

	t	df	p
naloga 1 - 1	1,899	167	0,06
naloga 1 - 2	1,080	165	0,28
naloga 1	1,631	165	0,11
naloga 2 - 1	-2,189	157	0,03
naloga 2 - 2	-1,714	158	0,09
naloga 2	-2,057	156	0,04
naloga 3 - 1	-3,568	162	0,00
naloga 3 - 2	-3,452	162	0,00
naloga 3	-3,731	162	0,00

Preglednica: t-test .

	t	df	p
naloga 1	1,248	164	0,214
naloga 3	-3,158	158	0,002

Preglednica: Mann-Whitneyev test.

	naloga 2
Mann-Whitney U	2570,500
Wilcoxon W	6056,500
Z	-2,929
p	,003

Preglednica: t-test.

	t	df	p
naloga 1 - 1	1,822	165	0,070
naloga 1 - 2	1,249	165	0,213
naloga 1	1,628	165	0,105
naloga 2 - 1	-2,302	158	0,023
naloga 2 - 2	-2,709	158	0,008
naloga 2	-2,607	158	0,010
naloga 3 - 1	-2,809	162	0,006
naloga 3 - 2	-2,099	162	0,037
naloga 3	-2,675	162	0,008

Preglednica: t-test.

VPRAŠANJA	t	df	p
VP 1	1,984	159	0,049
VP 2	0,487	159	0,627
VP 3	-0,957	159	0,340
VP 4	-0,773	159	0,441
VP 5	1,586	159	0,115
VP 6	1,878	159	0,062
VP 7	0,842	159	0,401
VP 8	0,589	159	0,557
VP 9	-0,818	159	0,414
VP 10	1,088	159	0,278

Preglednica: Mann-Whitney.

	Med poukom likovne vzgoje rad spoznavam likovne stvaritve in njihove ustvarjalce.	Če bi v dar dobil umetniško sliko, bi bil darila zelo vesel.
Mann-Whitney U	3118,000	2769,000
Wilcoxon W	6278,000	5929,000
Z	-,448	-2,043
p	,655	,041

	Wilk-sonova lambda	F	prosto-stne stopnje	prosto-stne stopnje	p
samo-stojnost2	,947	7,993	1	142	,005
samo-stojnost3	,928	11,078	1	142	,001
uspesnost2	,961	5,703	1	142	,018
uspesnost3	,909	14,272	1	142	,000
izvirnost2	,950	7,534	1	142	,007
izvirnost3	,967	4,795	1	142	,030

kdo je ocenjeval uspešnost izvajanja likovne tehnike pri tretji likovni nalogi, pa se v tem primeru izkaže, da obstaja statistično pomembna razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino. Izkaže se namreč, da so učenci iz eksperimentalne skupine uspešnejše razumeli in izvajali postopke likovne tehnike v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine. Izkazali so več inovativnosti pri izvajanju postopkov likovne tehnike tempera, likovno tehniko so izvajali dosledno in celovito.

Hipoteza 2 se glasi: učenci iz eksperimentalne skupine bodo uspešnejše razumeli in izvajali postopke likovne tehnike v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine, ki so deležni le učiteljevega posredovanja ob slikovnih predlogah. Hipoteza je potrjena.

Samostojnost in aktivnost učencev pri likovnem izražanju

Učitelj je s pomočjo ocenjevalne lestvice ocenjeval posamezne likovne naloge učencev z vidika samostojnosti pri izvajanju likovne naloge. Samostojnost je ocenjeval s tristopenjsko lestvico, kjer 1 pomeni, da učenec rešitev likovnega problema načrtuje in rešuje brez učiteljeve pomoči, 2, da pri tem potrebuje delno učiteljevo pomoč, ter 3, da potrebuje večjo učiteljevo pomoč. Ocenjene so bile tri različne likovne naloge. Vsako nalogo je ocenjeval en učitelj kot neodvisen ocenjevalec.

Rezultati t-testa in Mann-Whitneyevega preizkusa pokažejo, da so pri nalogi 2 ($U=2570,5$, $p=0,03$) in nalogi 3 ($t=3,158$, $p=0,002$) med skupinama glede samostojnosti statistično pomembne razlike, medtem ko pri nalogi 1 ($t=1,248$, $p=0,214$) razlika ni statistično pomembna. Prvo likovno nalogo je učitelj ocenil pred pričetkom eksperimenta, se pravi, ko je pouk potekal po običajni poti v učilnici, brez zunanjih obiskov in ogledov. Torej je rezultat, da med skupinama v tem primeru ni statistično pomembnih razlik glede samostojnosti, pričakovan. Drugi dve nalogi pa sta bili ocenjeni zatem, ko so učenci iz eksperimentalne skupine prisostvovali demonstraciji slikarja v razredu in si ogledali umetniška dela

v galeriji. V tem primeru pa so bili učenci iz eksperimentalne skupine mnogo bolj samostojni pri načrtovanju in reševanju likovnega problema.

Hipoteza 3 se glasi: učenci iz eksperimentalne skupine bodo samostojnejše in z veliko aktivnostjo načrtovali rešitve likovnega problema in ga uspešneje reševali, v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine. Hipoteza je potrjena.

Izvirnost učencev

Naloge učencev so bile glede izvirnosti njihovega likovnega izdelka ocenjene s strani dveh neodvisnih ocenjevalcev. Ocenjevalca sta likovne izdelke ocenila na lestvici od 1 do 2, kjer 1 pomeni, da je izdelek zelo izviren, 2 delno izviren in 3, da je izdelek neizviren. Na ta način so bile ocenjene tri likovne naloge, ena pred začetkom eksperimenta (svetljenje in temnjenje barv) in drugi dve med izvajanjem eksperimenta (svetlo temni kontrast in barvna harmonija).

Rezultati t-testa pokažejo, da pri izvirnosti upodabljanja likovnih motivov v prvi likovni nalogi ni statistično pomembnih razlik med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine ($t=1,628$, $p=0,105$). Rezultat je pričakovan, saj je bilo merjenje izvedeno pred pričetkom eksperimenta za obe skupini enako. Nadalje sta bili ocenjeni še dve likovni nalogi, ki sta se izvajali med eksperimentom. V obeh primerih je prišlo do pričakovanih razlik med skupinama. Namreč, učenci iz eksperimentalne skupine so izvirneje upodobili likovne motive v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine.

Hipoteza 4 se glasi: učenci iz eksperimentalne skupine bodo izvirneje upodabljali likovne motive v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine. Hipoteza je potrjena.

Odnos do likovnih stvaritev

Učenci so vprašalnik o cenjenju umetnin reševali dvakrat, pred pričetkom eksperimenta in po končanem. Vprašalnik je vseboval 12 trditev, ki so jih učenci ocenili na tristopenjski lestvici, kjer 1 pomeni se zelo strinjam, 2 ne vem, se ne morem odločiti, 3 pa se ne

strinjam. Na ta način smo ugotavljali učenčev odnos do likovne umetnosti ter njegovo cenjenje likovnih stvaritev. Na vprašalnik so odgovarjali tako učenci iz eksperimentalne kot tudi učenci iz kontrolne skupine.

Z Levenovim preizkusom smo preverili predpostavko o homogenosti varianc. Pri večini trditev je predpostavka upravičena, zato v nadaljevanju razlike med skupinama preverimo s t-testom za neodvisna vzorca. Pri dveh trditvah (*med poukom likovne vzgoje rad spoznavam likovne stvaritve in njihove ustvarjalce* in *če bi v dar dobil umetniško sliko, bi bil darila zelo vesel*) pa predpostavka ni upravičena, zato je potrebno v teh dveh primerih uporabiti neparametrični preizkus (Mann-Whitney).

Podobno kot pri inicialnem stanju tudi v finalnem stanju ni večjih razlik med skupinama. Statistično pomembna razlika ($U=2769$, $p=0,041$) med skupinama se izkaže pri trditvi *»če bi v dar dobil umetniško sliko, bi bil darila zelo vesel,«* kjer so se s trditvijo mnogo bolj strinjali učenci iz eksperimentalne skupine v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine. Mejna statistično značilna pomembnost se izkaže še pri trditvi *likovne umetnine v okolju pritegnejo mojo pozornost, zato si jih zmeraj bolj pozorno ogledam*, kjer znaša povprečna vrednost za eksperimentalno skupino 1,73 za kontrolno pa 1,65.

Vsi učenci (iz ES in KS) so pred in po eksperimentu izkazali pozitiven odnos do umetnin in do likovne umetnosti nasploh in s tem posredno tudi do likovne vzgoje. Umetniške stvaritve pritegnejo njihovo pozornost in vzpodbudijo željo po spoznavanju njihovih avtorjev ter nastanka umetnine. Radi priložnostno obišejo umetniško galerijo. Cenijo originalno umetniško delo kot nekaj dragocenega in si želijo z umetninami krasiti stene svojih domov. Seveda se z veliko trditvami veliko učencev tudi ni znalo opredeliti, kar ne kaže na nepoznavanje likovnih umetnin in njenih posebnosti oziroma tudi na nezanimanje zanje. Avtentični učni proces pri pouku likovne

umetnosti načeloma lahko spremeni učenčev odnos do likovne umetnosti, vendar je to dolgotrajen proces, ki ga v času enega meseca, kot je potekala raziskava, ni mogoče popolnoma realizirati. Končni rezultati, ki kažejo rahel premik k pozitivnemu odnosu učencev do likovne umetnosti, kažejo na vpliv načina poučevanja likovne umetnosti. Dolgoročno se s takim načinom poučevanja lahko učenčev odnos do likovnih stvaritev in likovne umetnosti opazno izboljša.

Hipoteza 5 se glasi: učenci iz eksperimentalne skupine bodo bolj cenili likovne stvaritve v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine. Hipoteza je potrjena.

ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI PO EKSPERIMENTU

Preglednica: Wilksov lambda in F-test pomembnosti razlik v aritmetičnih sredinah med kontrolno in eksperimentalno skupino po posameznih spremenljivkah.

Osnovni statistični izračuni diskriminativnosti med skupinama po posameznih spremenljivkah kažejo, da je največjo razlikovalno moč med skupinama pričakovati pri tretjih likovnih nalogah uspešnosti izvajanja likovne tehnike in samostojnosti pri likovnem izražanju. Glede na izračune (Wilkinsonova lambda ter F preizkus) ugotavljamo, da pri vseh spremenljivkah obstaja razlika.

Ugotavljamo, da se pri vseh ocenjenih drugih in tretjih nalogah učenci eksperimentalne in kontrolne skupine med seboj razlikujejo glede na njihovo samostojnost, uspešnost in izvirnost pri upodabljanju likovnih motivov. Tudi centroida skupin nakazujeta na različna mesta na premici, kar pomeni, da učni proces vpliva na samostojnost, izvirnost in uspešnost učencev pri reševanju problemov in upodabljanju motivov.

Učenci iz ES so na vseh področjih usvajanja likovnega znanja izrazili večje praktično in teoretično znanje, kreativnost in samostojnost pri delu.



Rezultati avtentičnega učnega procesa s tem dokazujejo, da učenci izkustveno, problemsko rešujejo likovne naloge, se postavijo v vlogo umetnika in raziskovalca v umetniški galeriji. S tem razumejo in usvojijo določene likovne pojme hitreje in učinkoviteje kot učenci, ki takega načina pouka niso bili deležni. S tem smo potrdili in dokazali vse hipoteze, navedene pred eksperimentom.

Splošna hipoteza se glasi: Učenci ob neposrednem stiku z originalnimi likovnimi stvaritvami aktivneje in uspešneje povezujejo ter usvajajo nova znanja o likovnih pojmih in postopkih izvajanja likovnih tehnik, samostojneje načrtujejo rešitve likovnih problemov in jih uspešneje rešujejo, izvirneje upodabljajo likovne motive ter bolj cenijo likovne stvaritve. Splošna hipoteza je potrjena.

ZAKLJUČEK

Učenci naj bi bili aktivni soustvarjalci učnega procesa likovne umetnosti in samostojni pri reševanju likovno-teoretičnih problemov. To je možno izvajati

ob učiteljevem dobrem poznavanju posebnosti avtentičnega učenja. Ob avtentičnem učnem procesu so učenci pri likovnem izražanju bolj motivirani in čutijo večje zadovoljstvo, saj se v učnem procesu postavijo v vlogo umetnika. Tradicionalni učni proces likovne umetnosti v učilnici omogoča le uporabo običajnih učnih pripomočkov, ne omogoča pa učencem pristnega stika z umetniško stvaritvijo in likovnim ustvarjalcem.

V okviru raziskave smo želeli dokazati, da so učenci deležni avtentičnega poučevanja likovne umetnosti za razliko od učencev, poučevanih na standardni način z običajnimi učnimi sredstvi v učilnici, uspešnejši v razumevanju in povezovanju likovnih pojmov, ter izvajanju postopkov likovne tehnike, bolj aktivni in samostojni pri reševanju likovnih problemov, izvirni pri likovnem izražanju, pa tudi, da bolj cenijo likovne stvaritve. Vse te hipoteze smo potrdili in dokazali, da je avtentični učni proces likovne umetnosti pomemben del sodobnega pouka likovne umetnosti, ki teži k ustvarjalnemu učitelju, ki poučuje za življenje.

Upamo, da bodo izsledki raziskave spodbuda likovnim pedagogom, učiteljem razrednega pouka in študentom pedagoške fakultete kot bodočim učiteljem, da bodo odgovorno in ustvarjalno načrtovali pouk, v katerem bodo učencem omogočili aktivno in samostojno raziskovanje in odkrivanje novih likovnih znanj v (avtentičnem) umetniškem okolju.

Literatura

- Abdullah M. H. (1998) *Problem - based learning in language instruction: Theoretical basis of problem - based learning*. Bloomington. Dostopno na <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/prbsollrn.html>
- Bransford J. D. in Stein S. (1993) *The ideal problem solver*. New York: Freeman and company.
- Brittain W. L. (1990) *Children s drawings: A comparison of two cultures*. Reston: The national art education association.
- Brooks G. in Brooks J. (1993) Innovative Teaching Showcase. Authentic Learning: What does it Really Mean? Dostopno na http://pandora.cii.wvu.edu/showcase2001/authentic_learning.htm.
- Butina M. (1997) *O slikarstvu*. Ljubljana: Debora.
- Butina M. (1997) *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Conway J. M. (1998) *Authentic Learning and Technology*. Teaching for better thinking. Dostopno na http://copland.udel.edu/_jconway/authlrn.htm.
- Gardner H. (1990) *Art education and human development*. Los Angeles.
- Hobbs J. A. (1997) *Teaching children art*. Upper saddle river: Prentice Hall.
- Hurd P. (1984) *The Role of Scientists in the Professional Development of Science Teachers*. Dostopno na <http://books.nap.edu/html/role/chap6.html>.
- Izard J. (1995) *Assessing Learning Achievement*. *Educational Studies and Documents* 60. Paris: Unesco.
- Lafer Stephen (1997) Computers in the schools. Dostopno na <http://www.2learn.ca/Projects/Together/KWORDS/authenta.html>.
- Lanier V. (1991) *The world of art education*. Reston: National art education association.



- Marentić Požarnik B. (2004) *Konstrukтивizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje učiteljev.
- Martin-Kneip Giselle O. (2000) *Becoming a better teacher. Eight innovations that work*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and curriculum development.
- Muhovič J. (1997) O semantiki likovnega. Nekaj analitičnih primerov. *Anthropos*, št. 1-3, str. 215-241.
- Piaget J. (1971) *Mental imagery in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Roth Wolf - Michael (1995) *Authentic School Science*. Knowing and learning in open-inquiry

- science laboratories. Boston, London: Kluwer academic publishers.
- Sentočnik S. (2001) *Kako do aktivnega, vseživljenjskega učenja. Simpozij pedagoških delavcev Slovenije - Portorož*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
- Tacol T. (1999) *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog*. Ljubljana: Debora.
- Tacol T. (2003) *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni OŠ*. Ljubljana: Debora.
- Wiggins G. (1998) *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*.

RAČUNALNIŠKA PISMENOST UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI / Valentina Gartner, profesorica defektologije, učiteljica / OŠ Primoža Trubarja Laško

UVOD

Raziskave so pokazale, da na računalniško in informacijsko pismenost učencev vplivajo različni dejavniki, kot so socialno-ekonomski status, spol, predhodna izkušnja učencev z uporabo računalnikov, pogostost uporabe računalnika, število doma dostopnih knjig in izobrazba staršev. Ugotoviti smo želeli, kakšna je računalniška pismenost učencev, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, in kakšna je njihova samoocena tega znanja, saj v Sloveniji še ni bilo izvedene raziskave s tega področja. Želimo si, da bi raziskava spodbudila razmislek o načinu računalniškega opismenjevanja v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom ter iskanju možnosti za bolj sistematično in načrtno vključevanje v program.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Računalniška in informacijska pismenost predstavlja širok nabor znanj, spretnosti in razumevanja, ki se uporabljajo za upravljanje in prenašanje informacij med različnimi disciplinami. Nanaša se na sposobnost posameznika, da uporablja računalnik za raziskovanje, ustvarjanje in sporazumevanje, da lahko učinkovito sodeluje doma, v šoli, na delovnem mestu in skupnosti (Vir 1). Evropska komisija opisuje računalniško in informacijsko pismenost kot digitalno kompetenco, ki je ena od osmih bistvenih kompetenc vseživljenjskega učenja za večjo vključenost v našo vse bolj digitalizirano skupnost.

Računalnik in informacijsko-komunikacijska tehnologija nudita osebam s posebnimi potrebami možnost komunikacije, aktivno udeležbo in zmanjšujeta socialno izključenost, ker jim omogoča kakovostnejše življenje, predstavljata prilagoditev za uresničevanje posebnih potreb posameznika (Končar in drugi 2007).

Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom ponuja poleg

obveznega in razširjenega programa tudi specialno pedagoški dejavnosti: socialno učenje in računalniško opismenjevanje. Slednje se izvaja v 4., 5. in 6. razredu, po eno uro tedensko ter se ne ocenjuje. Učenci pridobivajo temeljne spretnosti uporabe računalnika kot učnega in rehabilitacijskega pripomočka, ki so potrebne pri izobraževanju in v nadaljnjem življenju. Računalnik in z njim povezana informacijska tehnologija sta za učence osnovnih šol s prilagojenim programom pomemben pripomoček v procesu urjenja osnovnih spretnosti, potrebnih za uspešno ustno in pisno prejemanje ter posredovanje informacij. Poleg pridobivanja spretnosti računalniškega opismenjevanja omogoča izpeljava predmeta učencem tudi različne zapise snovi in izdelavo estetskih izdelkov ter s tem kakovostnejše uresničevanje ciljev izobraževanja (Vir 2). V okviru obveznega programa izbere učenec v 7., 8. in 9. razredu en predmet. Med izbirnimi predmeti, ki jih šola lahko ponudi, so tudi računalništvo, multimedija ter računalniška omrežja. Predmet vsebuje tri sklope: delo z urejevalnikom besedil, internet ter program za urejanje tabel in program za predstavitev. Učenci pri izbirnem predmetu pridobijo osnovna znanja, ki so potrebna za razumevanje in temeljno uporabo računalnika, v naslednjih letih pa se ta znanja spiralno nadgradijo, poglobijo in razširijo. Ves čas izobraževanja sta v ospredju aktivna vloga učencev in njihov osebni, strokovni ter jezikovni razvoj (Vir 3).

Razlike med spoloma pri uporabi računalnikov so bile v preteklih raziskavah že večkrat raziskane. Na razlike vplivajo tudi spolni stereotipi, ki so napačna prepričanja, prisotna tudi na področju računalniškega izobraževanja. Eden od stereotipov je, da je računalniška tehnologija povezana s fanti, kar naj bi povzročilo pri dekletih manjše zanimanje zanjo (Vir 4). Na podlagi raziskav, ki prikazujejo razlike med deklicami in

dečki oziroma med spoloma pri uporabi, samooceni znanja in dejanskim računalniškim znanjem, smo tudi mi v raziskavi o računalniški pismenosti otrok, ki so vključeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, ugotavljali razlike med spoloma. Usmerili smo se zgolj na razlike med samooceno znanja in dejanskim znanjem, nismo pa raziskovali razlogov za morebitne ugotovljene razlike.

EMPIRIČNI DEL

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kolikšna je računalniška pismenost učencev, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, in kakšno je njihovo mnenje glede znanja o uporabi računalnika. Želeli smo ugotoviti odstopanja med dejanskim znanjem in samooceno znanja učencev. Za učence je pomembno, da pridobijo povratno informacijo o znanju, saj so njihove ocene pogosto nerealne.

Glede na raziskovalno vprašanje smo oblikovali hipoteze:

H1: Več kot 50 % učencev dosega osnovno raven računalniške pismenosti na področju urejanja besedil in spletnega komuniciranja.

H2: Manj kot 50 % učencev dosega osnovno raven računalniške pismenosti na področju urejanja besedil in spletnega komuniciranja.

H3: Obstajajo statistično pomembne razlike med samooceno znanja učencev in ocenjenim znanjem ter med znanjem učenk in znanjem učencev glede računalniške pismenosti.

H4: Ni statistično pomembnih razlik med samooceno znanja učenk in samooceno znanja učencev na področju računalniške pismenosti.

Vprašalnik za preverjanje in samooceno znanja smo oblikovali na podlagi vsebin specialno pedagoškega predmeta računalniško opismenjevanje, izbirnega predmeta računalništvo, ameriškega testa Tasks SAM 2003 Assessment in mednarodne raziskave

ICILS 2013. Vprašalnik ugotavlja samooceno učenke oziroma učenca, test pa znanje, ki ga izkaže.

Vprašalnik in test vsebujeta vsak po 38 trditev. Vprašalnik je razdeljen na sklopa Urejanje besedil ter Spletno komuniciranje, ki sta razdeljena na osnovno in višjo raven znanja. Vrednoti se vsaka trditev posebej, pri čemer se odgovori točkujejo: ne znam oziroma ne zna – 1 točka; znam ob pomoči oziroma zna ob pomoči – 2 točki; znam brez težav oziroma zna brez težav – 3 točke. Posamezni sklopi so predstavljeni kot povprečje vseh ocen posameznih trditev.

Sklop »Urejanje besedil – osnovna raven« vsebuje naloge: Odpre program – urejevalnik besedil (Word); Poišče dokument v mapi; Označi besedilo kot krepko v urejevalniku besedila; Označi besedilo kot poševno v urejevalniku besedila; Podčrta besedilo v urejevalniku besedila; Spremeni barvo pisave v urejevalniku besedila; Uporabi gumb »razveljavi« v urejevalniku besedila; Uporabi gumb »uveljavi« v urejevalniku besedila; Pravilno uporabi preslednico v urejevalniku besedila; Na tipkovnici poišče smerne tipke v urejevalniku besedila; Uporabi tipko za veliko začetnico (ključek ali dvigalko) v urejevalniku besedila; Uporabi tipko za nov odstavek (vnašalko) v urejevalniku besedila; Ustvari novo stran v dokumentu v urejevalniku besedila; Shrani dokument v urejevalniku besedila; Ustvari novo mapo v raziskovalcu; Preimenuje datoteko v raziskovalcu; Prenese ali kopira dokument iz ene mape v drugo; Zbriše mapo v raziskovalcu; Zna dodati novo prosojnico v PowerPoint predstavitvi; Zna napisati besedilo v izbrano prosojnico v PowerPointu.

Sklop »Urejanje besedil – višja raven« vsebuje naloge: Prilagodi razmik med vrsticami v urejevalniku besedila; Spremeni usmerjenost lista v urejevalniku besedila; Uporabi črkovalnik v urejevalniku besedila; Uporabi tipko za uporabo zgornjih znakov na tipkovnici (zapiše vprašaj, klicaj, oklepaj) v urejevalniku besedila; Prenese sliko s spleta

v dokument v urejevalniku besedila; Vrne dokument iz koša v mapo; Izbriše prosojnico v PowerPointu; V predstavitvi v PowerPointu vstavi fotografijo.

Sklop »Spletno komuniciranje – osnovna raven« vsebuje naloge: Prijavi se v Facebook; Poišče prijatelja na Facebooku; Prijatelju napiše sporočilo na zid v Facebooku; Zna odpreti elektronsko pošto (gmail, hotmail); Prebere elektronsko sporočilo (gmail, hotmail); Pošlje elektronsko sporočilo (hmail, hotmail).

Sklop »Spletno komuniciranje – višja raven« vsebuje naloge: Elektronskemu sporočilu pripne besedilo (gmail, hotmail); Odpre datoteko, ki je pripeta elektronskemu sporočilu (gmail, hotmail); Pravilno se odjavi iz elektronske pošte (gmail, hotmail); Ustvari prazno html stran (Wordpress, Joomla).

Priložnostni vzorec je zajemal 88 učenk in učencev od 7. do 9. razreda, ki obiskujejo prilagojen izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobražbenim standardom. V raziskavi je sodelovalo 57 % učencev moškega spola (50 učencev) in 43 % ženskega spola (38 učenk). Največ je bilo učencev 7. razreda (45 %), sledijo učenci 8. razreda (31 %), medtem ko je sodelovalo najmanj učencev 9. razreda (24 %).

REZULTATI RAZISKAVE

Podatki, prikazani na Grafu 1 kažejo, da dosegajo učenci pri vseh sklopih višjo samooceno znanja kot učenke. Učenci imajo torej boljše mnenje o svojem znanju glede uporabe računalnika in programov kot učenke. To naj bi bila posledica pogostejše uporabe računalnika in drugih tehnoloških naprav ter zanimanja za tehniko pri učencih. Učenke sicer glede samoocene ne odstopajo v tako veliki meri, saj meja med zanimanjem deklic in dečkov ni več tako izrazita, kot je bila včasih, predvsem na področju komunikacijsko-informacijske tehnologije (Vir 5, Vir 6).

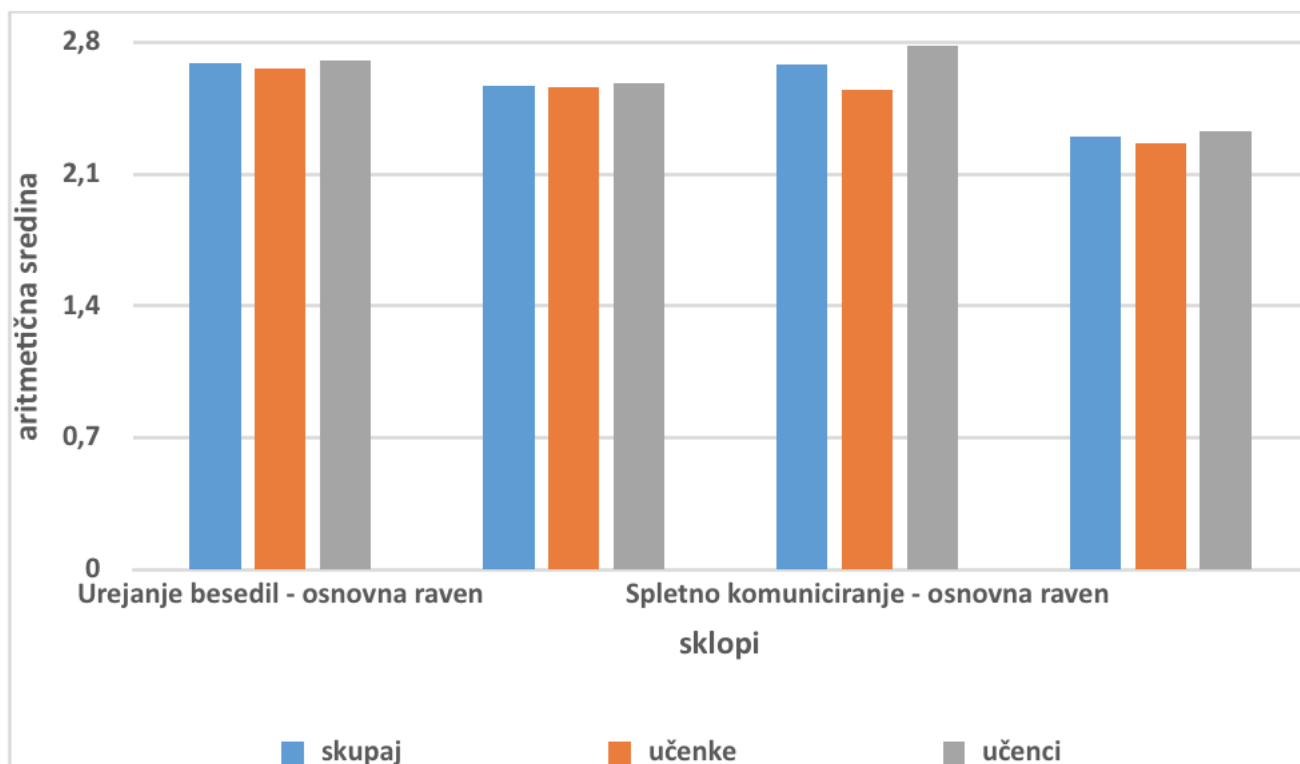
V nadaljevanju smo raziskovali, ali obstajajo razlike v znanju med učenkami in učenci in ali so statistično

pomembne, kar bi pomenilo, da ima spol pomemben vpliv na znanje otrok s posebnimi potrebami. Iz Grafa 2 ugotovimo, da učenci pri vseh sklopih dosegajo višjo oceno znanja kot učenke, predvsem pri spletnem komuniciranju na obeh ravneh, medtem ko je razlika pri urejanju besedil na obeh ravneh zelo majhna.

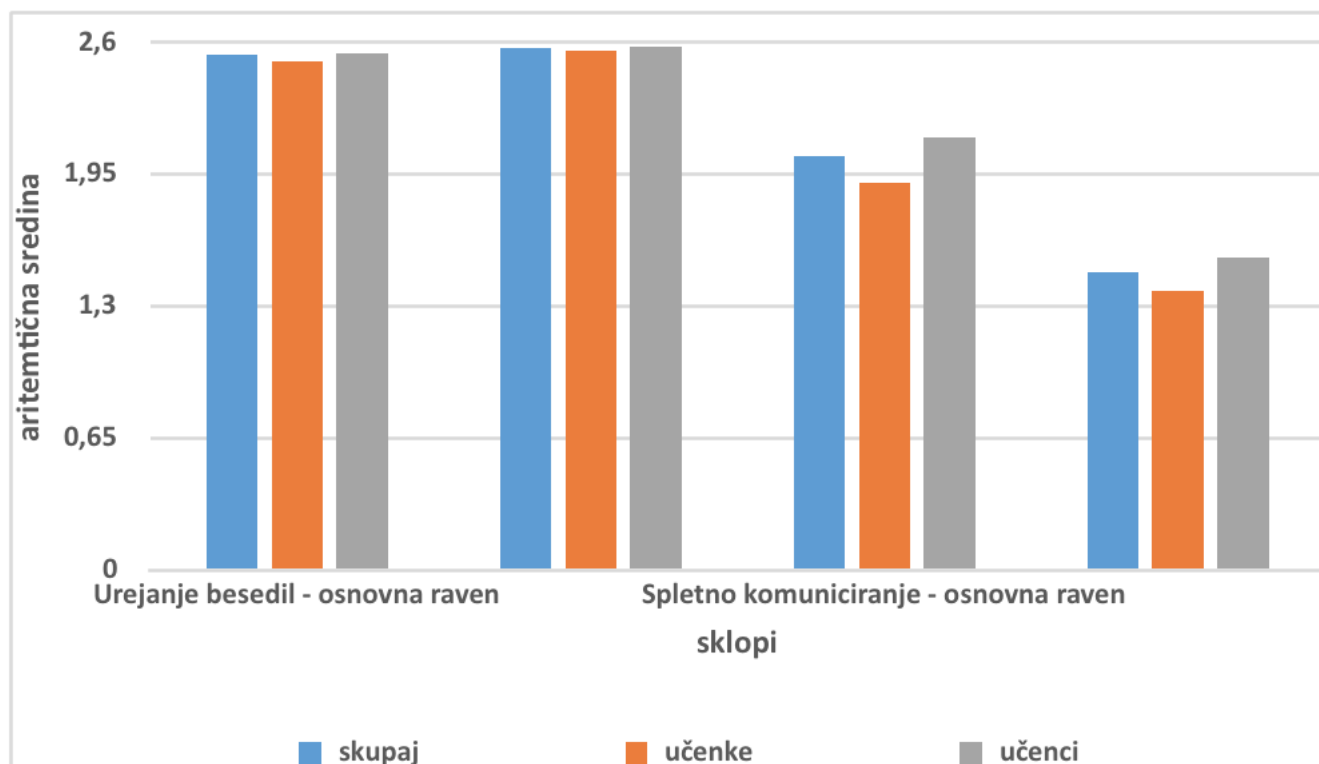
Ugotovili smo, da imajo učenci prilagojenega programa z nižjim izobražbenim standardom določena računalniška znanja. Zelo uspešno so reševali naloge: odpiranje programa – urejevalnika besedila, iskanje dokumenta v mapi, sprememba barve pisave v urejevalniku besedila, iskanje in uporaba smernih tipk v urejevalniku besedila, uporaba tipke za veliko začetnico (ključek ali dvigalko) v urejevalniku besedila in uporaba tipke za nov odstavek (vnašalko) v urejevalniku besedila.

Kljub temu, da je bil test znanja zasnovan tako, da naj bi vsi učenci pravilno rešili večino nalog, saj to nenazadnje predvideva tudi učni načrt, ki je bil podlaga za oblikovanje testa, se je izkazalo, da ni tako. Pri težjih nalogah in vsebinah, ki jih ne uporabljajo vsak dan ali jim niso toliko zanimive, potrebujejo pomoč, da jih uspešno rešijo. Takšne naloge so bile: uporabi gumb »razveljavi« v urejevalniku besedila, uporabi gumb »uveljavi« v urejevalniku besedila, preimenuj mapo v raziskovalcu, dodaj novo prosojnico v PowerPoint predstavitvi, prilagodi razmik med vrsticami v urejevalniku besedila, spremeni usmerjenost lista v urejevalniku besedila, uporabi črkovalnik v urejevalniku besedil, vrni dokument iz koša v mapo, izbriši prosojnico v PowerPointu, prijavi se v Facebook, poišči prijatelja na Facebooku, prijatelju napiši sporočilo na zid na Facebooku, odpri elektronsko pošto, preberi in pošlji elektronsko sporočilo, elektronskemu sporočilu pripni besedilo, odpri datoteko, ki je pripeta elektronskemu sporočilu, pravilno se odjavi iz elektronske pošte, ustvari prazno html stran (Wordpress, Joomla).

Ne glede na to, da smo pri osnovni analizi rezultatov z deskriptivno



Graf 1: Ocene raziskovanih sklopov samoocene znanja



Graf 2: Ocene raziskovanih sklopov ocene znanja



statistiko ugotovili določene razlike v oceni znanja in doseženem znanju učencev s posebnimi potrebami, smo hipoteze preverili z uporabo binomskega testa deležev, Wilcoxon testom in Mann-Whitney U-testom.

Sprejeli smo hipoteze, da več kot 50 % dosega osnovno raven računalniške pismenosti na področju urejanja besedil, manj kot 50 % dosega višjo raven računalniške pismenosti na področju spletnega komuniciranja, da obstajajo statistično pomembne razlike med samooceno znanja učencev in ocenjenim znanjem ter da ni statistično pomembnih razlik med samooceno znanja učencev in samooceno znanja učenk na področju računalniške pismenosti.

Zavrnilo smo hipotezi, da več kot 50 % dosega osnovno raven računalniške pismenosti na področju spletnega komuniciranja ter da obstajajo statistično pomembne razlike med znanjem učencev in znanjem učenk glede računalniške pismenosti.

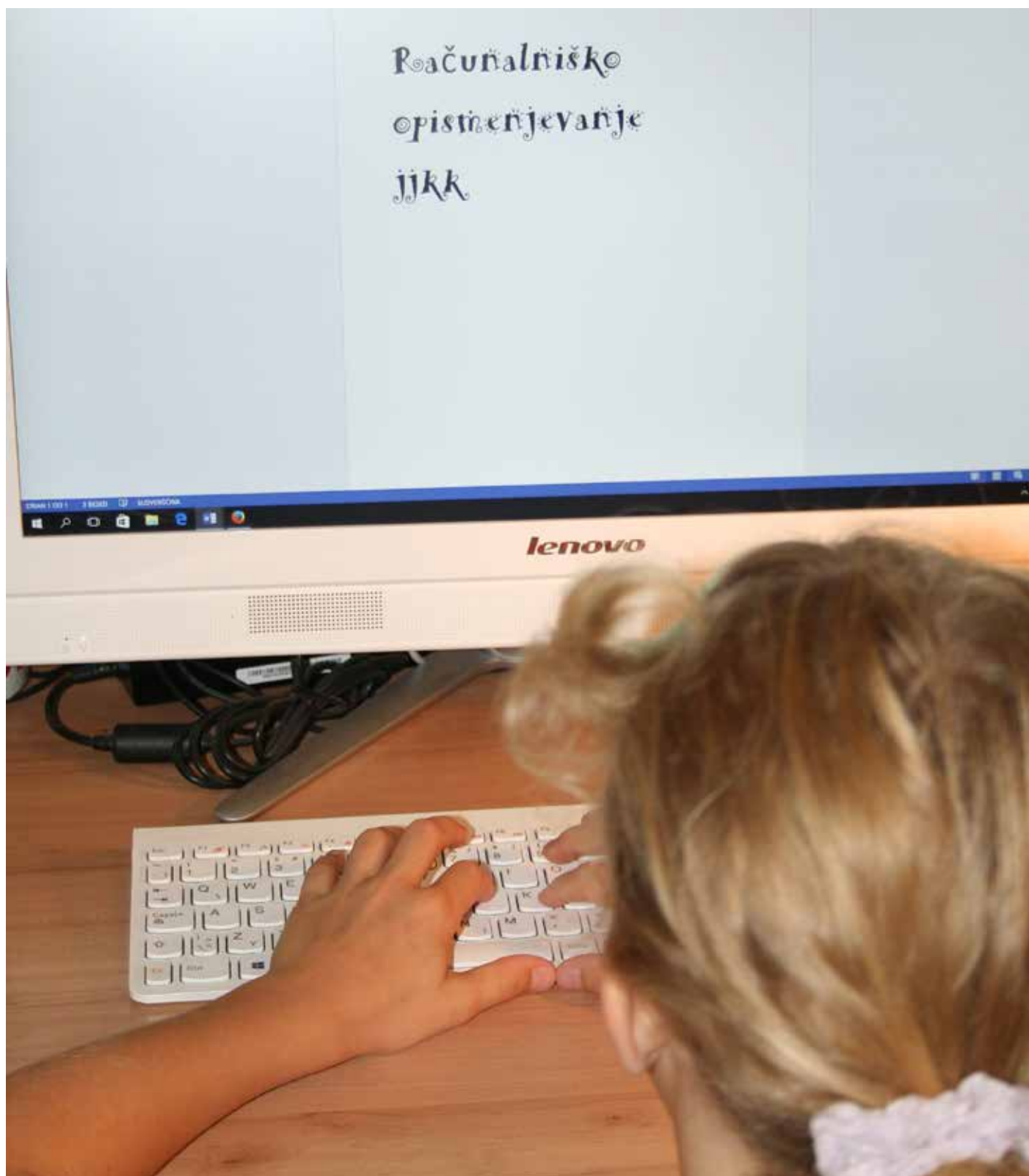
Hipoteze, ki pravi, da manj kot 50 % učencev dosega višji nivo računalniške pismenosti na področju urejanja besedil, nismo mogli potrditi.

Uporabnost testa in vprašalnika se kaže v tem, da učenci pridobijo povratno informacijo o znanju, saj so njihove ocene pogosto nerealne. Povratna informacija učencu in njegovo realno samooceno znanje na področju računalniške pismenosti sta primerni osnovi za širitev e-kompetenc. Menimo, da imata test znanja in vprašalnik potencial za oblikovanje individualiziranega programa na področju računalniške pismenosti. Z informacijo o dejanskem znanju, predstavah učencev o lastnem znanju in razliko med njima učitelj lahko oceni šibka in močna področja, dobi vpogled, koliko učenec že zna in kaj je treba še utrditi ali nadgraditi, seznanil učenca, ga motivira in pripravi primerne naloge za nadgradnjo.

ZAKLJUČEK

Ugotovili smo, da večina sodelujočih učencev dosega osnovno raven računalniške pismenosti na področju urejanja besedil in da samo manjšina dosega višjo raven na področju spletne komunikacije. Ne moremo trditi, da manj kot polovica testiranih učencev dosega višjo raven računalniške pismenosti na področju urejanja besedil. Zavrnilo smo hipotezo, da večina testiranih učencev dosega osnovno raven

računalniške pismenosti na področju spletne komunikacije. Obstajajo statistično pomembne razlike med samooceno znanja učencev in ocenjenim znanjem. Ni pa statistično pomembnih razlik med samooceno znanja učenk in samooceno znanja učencev ter med znanjem učenk in znanjem učencev glede računalniške pismenosti. Menimo, da rezultati raziskave terjajo analizo vpliva drugih spremenljivk, ki vplivajo na računalniško pismenost učencev prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Dodaten razlog za večjo usmerjenost, raziskovanje in spodbujanje razvoja računalniške pismenosti je hiter razvoj na tem področju, ki nenazadnje terja preoblikovanje in posodobitev učnih načrtov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, ki so povezani z računalništvom, in vključiti aktualne vsebine ter načine dela v učno snov, posodabljanje opreme in stalno analizo stanja pismenosti. Zato bi bilo treba pregledati, kako so šole, ki izvajajo omenjeni program, opremljene z računalniško opremo, in zagotoviti, da imajo otroci s posebnimi potrebami zagotovljene materialne pogoje za kakovostno izvajanje predmetov, povezanih z usvajanjem računalniške pismenosti. Ugotoviti je



treba, v kolikšni meri so za poučevanje otrok s posebnimi potrebami na področju računalništva učitelji primerno usposobljeni, saj lahko z znanjem, ki vključuje tako aplikativna, teoretična, informacijska kot tudi pedagoška znanja za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, uspešno izvajajo programe računalniškega opismenjevanja.

Veliko pozornost bi v prihodnosti morali posvetiti analizi dostopnosti in razvoju programske opreme, ki bi bila usmerjena v pripravo programov za krepitev računalniške pismenosti pri otrocih s posebnimi potrebami in v pripravo orodij, ki bi izkoristila potencial digitalnih tehnologij za krepitev tudi drugih kompetenc. Tudi Evropska

komisija, ki obravnava koristi informacijsko-komunikacijske tehnologije za družbo v Evropski uniji, namera va okrepiti AAL-programe (Ambient Assisted Living Joint Programme), ki bodo ljudem s posebnimi potrebami omogočili bolj samostojno in bolj aktivno vlogo v družbi (Vir 7).

Literatura

Istenič Starič Andreja in Turk Žiga (2010) *Slovenski študenti geodezije in informacijsko-komunikacijska tehnologija*. Ljubljana: Geodetski vestnik 54/1.

Končar Majda, Gorše Andreja in Rupar Tadeja (2007) *Računalniško informacijsko komunikacijska tehnologija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Teoretična izhodišča*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Viri

Vir 1: Pedagoški inštitut (2015) Mednarodna raziskava računalniške in informacijske pismenosti ICILS 2013. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=19>, 1. 8. 2016.

Vir 2: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2006) Učni načrt za prilagojen izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom: Računalniško opismenjevanje za 4., 5., in 6. razred - specialno pedagoška dejavnost. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_racunalnisko_opismenjevanje.pdf, 23. 7. 2016.

Vir 3: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2006) Učni načrt za prilagojen izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom: Računalništvo za tretjo triado – izbirni predmet. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_izb_rac.pdf, 23. 7. 2016.

Vir 4: American Association of University Woman (AAUW) (2000) Tech-Savvy: Educating Girls in the New Computer Age. Dostopno na <http://www.aauw.org/2000/techsavvy.html>, 4. 5. 2016.

Vir 5: Killpack (2003) The Gender Gap in the New Millennium: Girls and Technology. V: Jeraj Bojan Spol in uporaba računalnikov. Ljubljana:



Pedagoška fakulteta. Dostopno na <http://hrast.pef.uni-lj.si/~joze/seminarji/seminrs/0506/SPOL%20IN%20UPORABA%20RACUNALNIKOV.pdf>, 23. 7. 2016.

Vir 6: Eurydice (2005) How Boys and Girls in Europe are finding their way with Information and Communication Technology? PISA 2003. Dostopno na pjp-eu.coe.int/documents/10179_93/1380104/

euridyce-study-on-IT.pdf/1e863aab-afdb-462a-85af-df1a2f46bb63, 23. 7. 2016.

Vir 7: Kralj Zatler Simona, Brodnik Andrej in Čampelj Borut (2014) Preseganje vrzeli za nove digitalne zaposlitve. Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi. Dostopno na <http://vivid.fov.uni-mb.si/wp-content/uploads/2016/07/Zbornik2014.pdf>, 23. 7. 2016.

MENTORSTVO OTROŠKEMU PARLAMENTU / Maja Gorenc Šulc, univerzitetna diplomirana sociologinja, magistra ekonomskih in poslovnih ved / Osnovna šola Podbočje

OTROŠKI PARLAMENT

Otroški parlamenti so program vzgoje otrok in mladostnikov za demokracijo. Kot oblike demokratičnega dialoga se izvajajo v vseh šolah po Republiki Sloveniji, nadgradijo se s parlamenti na občinski in regionalni ravni in se zaključijo na nacionalnem otroškem parlamentu. Projekt se izvaja že od leta 1990 in pomeni eno od izvornih oblik spodbujanja otrok k izražanju lastnih mnenj o vprašanih, ki jih po demokratičnem postopku izberejo sami. V programu sodelujejo ob podpori mentorjev in prostovoljcev učenci in dijaki iz večine slovenskih šol (vir 1).

Otroški parlament je javna tribuna otrok na temo, ki jo izberejo osnovnošolci na državnem otroškem parlamentu (običajno v mesecu aprilu). Pomeni tudi obliko sodelovanja otrok v družbenem dogajanju. Čeprav Konvencija otrokom daje možnost za podajanje mnenj, otroci še vedno pogosto čutijo, da jih odrasli ne poslušajo ali pa jih ne jemljejo resno. V sodobni družbi imajo otroci še vedno šibak položaj, nizek status in vse prevečkrat nobene vpliva na odločitve o njihovem življenju znotraj družine, šole, širše skupnosti in politike.

Pravica do sodelovanja pri odločitvah, ki vplivajo na posameznikovo življenje, je ena izmed temeljnih človekovih in s tem tudi otrokovih pravic. Zagotovljena je v 12. členu Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah, ki jo je sprejela večina držav sveta. Skupaj z zaščito otrok in zadovoljitvijo njihovih osnovnih potreb, je participacija eno izmed treh načel, na katerih temelji Konvencija. 12. člen pravi: »... države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja letih v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo.«

Program se kot oblika demokratičnega dialoga med osnovnošolci izvaja v večini osnovnih šol po Sloveniji in poteka na več ravneh, in sicer na razredni, šolski, občinski, medobčinski, regionalni in nacionalni.

Na vseh ravneh poteka program na podoben način. Otroci v razredu s pomočjo učiteljev in mentorjev otroških parlamentov izrazijo, o čem se želijo pogovarjati in razpravljati glede na temo, ki so jo določili na predhodnem nacionalnem otroškem parlamentu. Izvolijo predstavnike razredov, ki na ravni šole nadaljujejo z razpravljanji in pogovori. Predstavniki različnih šol in zavodov (po navadi so to predsedniki šolskih skupnosti) se s pomočjo koordinatorjev društev in zvez prijateljev mladine zberejo na občinskih oz. medobčinskih ravneh z namenom, da strnejo in izrazijo svoja mnenja in stališča, o katerih so predhodno razpravljali na šolah. Medsebojno izmenjajo izkušnje, ugotovitve ter oblikujejo predloge za otroške parlamente na regionalni ravni. Na regionalni ravni je potek podoben. Na nacionalni ravni pa je otroški parlament organiziran v veliki dvorani Državnega zbora RS, kjer se zberejo predstavniki otrok z vse Slovenije. Mladi parlamentarci in parlamentarke predstavijo ugotovitve, mnenja in sklepe šolskih in občinskih otroških parlamentov in v zvezi s tem sprejmejo zaključke in ključna sporočila, ki jih naslovijo na predstavnike vlade, ministrstev in drugih institucij oz. na tiste institucije in organe (vladne in nevladne), za katere menijo, da bi lahko pripomogli k uresničevanju njihovih zaključkov. Ob koncu otroci izberejo tudi temo naslednjega otroškega parlamenta (Vir 2).

V otroškem parlamentu sodelujejo osnovnošolci, ki so jim v šolah v pomoč ravnatelj, mentorji, učitelji, svetovalni delavci ... Izven šole pa sodelavci Zveze prijateljev mladine Slovenije. Osnovnošolci zaključujejo

svoje razprave na državnem otroškem parlamentu. Organizator nacionalnega programa otroškega parlamenta je Zveza prijateljev mladine Slovenije.

MENTORSTVO OTROŠKEGA PARLAMENTA

Delo mentorja otroškega parlamenta je zelo kompleksno. Posluhuje se delavnic, plakatov, objav v šolskem časopisu, na šolskem radiu, intervjujev, anket, vprašalnika, študij literature za učence in učitelje, skrinjic, bralnih kotičkov v šolski knjižnici, okrogle mize, zloženke, akcije zbiranja izdelkov, bralnih delavnic, oglasne deske, likovnega ustvarjanja, lutkovne predstave, igre vlog, filma, stripa, zbiranja fotografškega materiala, člankov in drugih objav v medijih, debat, predavanj raznih strokovnjakov, osebnih zgodb, dneva odprtih vrat, medpredmetnega povezovanja, projektne dneva, izkustvenih ali kreativnih delavnic idr.

Dobro mora poznati (Strehar 2011):

- Temo otroškega parlamenta. To so nacionalne teme in teme, ki jih predlagajo učenci. Največkrat so povezane z aktualnimi pojavi v družbi, s pravili skupnega bivanja in težavami odraščanja. Mentor se mora najprej sam dobro teoretično podkovati o določeni temi. Izhodišča obravnav tem so dogodki o šoli, aktualen film, pesem, obiski institucij (političnih, družbenih), gostje, aktualni dogodki v družbi, v kraju, raziskave na šoli, na oddelkih, izkušnje učencev ...
- Metode, načini obravnave tem. Mentor v OP uporablja različne metode dela, manj je frontalnega učenja, veliko več je izkustvenega. Pogoste metode dela in pristopi so: raziskovalno delo, razprava, okrogla miza, debata, sodelovalno učenje, vodenje, organiziranje. Učenci naj bi pred naštetimi dejavnostmi pridobili teoretično znanje, kako opravimo raziskavo, kako razpravljamo, kako vodimo okroglo mizo,



moderiramo, sodelujemo v skupini, vodimo sestanek, napišemo zapi-
snik, organiziramo dejavnost ...

Kako usposablјati in opremiti učen-
ce z znanjem in veščinami za pred-
staviško funkcijo, na primer:

- Za javno nastopanje. Predstavniki učencev javno nastopajo na sestankih razrednih ur, na okroglih mizah, ko predstavljajo sebe in svoj program, ko vodijo delavnico na oddelku ali skupščini. Pred nastopanjem se je potrebno z učenci pogovoriti in praktično izpeljati njihov nastop ter evalvacijo nastopa.
- S komunikacijskimi spretnostmi. Poslušanje, argumentiranje, razpravljanje, diskutiranje. Predstavniki učencev se na oddelčnih sestankih, na zasedanjih OP, na sestankih SUŠ učijo poslušati, argumentirati svoje stališče ter tako razpravljati o temah.
- S spretnostmi kritičnega in argumentiranega razmišljanja ter slikanja pozitivnih rešitev. Učence je potrebno spodbujati h kritičnemu in argumentiranemu razmišljanju, toda ne h kritiziranju. Njihovo razmišljanje naj vodi v rešitev problema.
- S spretnostmi sodelovanja, timskega dela. Učenci marsikatero dejavnost izpeljejo v timu, na primer vodijo razredno uro, delavnico, pripravijo power point predstavitev, igro vlog, delovne liste ... Po izpeljani dejavnosti z učenci izvedemo evalvacijo in refleksijo, kako so se počutili, kaj so kot posamezniki in drugi prispevali k skupini, kaj bi spremenili, na kaj so ponosni ...

- S spretnostmi preprečevanja in reševanja konfliktov, posredovanja.
- Učenci se spoznajo z osnovami mediacije in jih znajo uporabljati v vsakdanjem življenju.
- Priprava na sestanek, zasedanje.
- Učence naj mentorji še pred sestankom in zasedanjem učijo o namenu sestanka, načinu vodenja, sestavi vabila, dnevnega reda ...
- Spretnosti demokratičnega vodenja.
- Učenci naj se spoznajo s posameznimi elementi, kot so: dnevni red, sklepi, dogovori, usmerjanje, razprave, časovne omejitve govorcev, vpljudni in sovražni govor, bonton, spoštovanje drugačnosti, pravica do drugačnega mnenja ...
- Spretnosti pogajanja. Učence spodbujamo k predlaganju sprememb, izboljšav in jih opogumljamo, opolnomočimo k temu, da naj poskušajo doseči soglasje, sporazum prek predloga med sabo ali z učitelji.
- Načrtovanje. Učenci se ob podpori mentorja učijo načrtovati letni delovni načrt za otroški parlament. Posamezne akcije in dejavnosti načrtujejo že na začetku šolskega leta ter določijo nosilce dejavnosti in časovne termine. Letni program dela jih zavezuje k realizaciji načrtovanega. Seveda pa vsako posamezno dejavnost načrtujejo tik pred izvedbo.
- Organiziranje. Skupina učencev s skupnim ciljem izpelje dejavnost.

Teoretična znanja in delovanje predstavnikov učencev

Črpamo jih lahko iz teorije o debatanju, kjer se naučijo govornega nastopanja, postavljanja tez, argumentiranja, diskutiranja, poslušanja; pravil sodelovanja v skupini; obiska institucij, prireditev in aktivnega sodelovanja na njih (državni zbor, okrogla miza, miza o problemih mladih ...).

Metode in modeli za razvijanje moralnega učenja

Temelji moralnega učenja – razvoja so v socialnem učenju po Banduri (posnemanje drugih), razvijanje moralnega presojanja v skladu z razvojno stopnjo mišljenja (Piaget, Kohlberg)



in na celostni izkušnji (humanistična psihologija), Marentič Požarnik (2000, 17–21) naniza primere metod in modelov, primernih za razvijanje moralnega učenja:

- Razjasnjevanje vrednot, čustev, stališč do vprašanj (spoznavno področje), npr. zdravja, prijateljstva, uspeha, okolja ... pri čemer se mentor ne opredeli. Učenci nadaljujejo povedi Pripravljen bi bil umreti za ...; Pripravljen bi se bil stepsti za ...; Le prijatelju bi zaupal, da ... Da pa ne pride do vrednotne nevtralnosti, mora slediti poglobljena razprava.
- Analiza vrednot (oblika reševanja problemov). Logično mišljenje in odločanje o tem, katera akcija bi bila v dani moralno problematični situaciji najbolj primerna, poteka v naslednjih fazah:
 - a) učenci ugotovijo, za kateri problem gre;
 - b) predlagajo različne možne rešitve;
 - c) postavijo hipoteze, kakšne bi bile posledice takšne rešitve;
 - č) se odločijo za eno od možnosti;
 - d) utemeljijo svojo odločitev.

V pogojih zaupnega in sproščenega ozračja učitelj vodi razpravo. Ni ene najboljše rešitve, učenci se srečajo z negotovostjo in vrednostno presojo:

- Razpravljajo o moralnih dilemah. Učencem predočimo moralno dilemo, ki sproži kognitivni konflikt, učenci navajajo argumente za svojo predlagano rešitev. Osnova je Kohlbergov stopenjski model moralnega

razvoja, namen pa je izboljšati moralno sklepanje in presojanje.

- Pogovor o nasprotujočih si stališčih. Gre za analizo problema z več perspektiv, kjer se učenci zživijo v kožo drugih. Najprej predelajo ustrezno literaturo, v skupini se opredelijo o bolj ali manj sprejemljivih stališčih in jih razvrstijo od najbolj do najmanj sprejemljive.
- Variante razprav: možganske nevihte, debate za ali proti.
- Igre vlog, simulacije najbolj resničnih problemov v šoli.
- Socialne igre in vaje v socialnih spretnostih, posebne oblike moralnega presojanja in prosocialnega vedenja, na primer kako urejevati spore, kako pomagati socialno izključenim, kako prositi in ponuditi pomoč ...
- Metode sproščanja, vizualizacije, kar pospešuje notranjo umirjenost in samozavedanje.
- Izkustveno-doživljajsko zasnovan pristop, na primer socialne izkušnje, kot je srečanje s pripadniki drugačnih. Izkušnja je prvotno vezana na celostno doživljanje in šele kasneje na analitično razlago.
- Akcijski pristop – uvajanje v vrednotno pomembne akcije, ki so humanitarne akcije, prostovoljstvo.

Vse opisane metode spodbujajo razvoj veččin aktivnega delovanja v skupnosti, razvoj kritičnega mišljenja, moralnega presojanja, oblikovanja moralnih vrednot in odgovornosti.



ZAKLJUČEK

Otroški parlament je nastal na pobudo učencev, da bi lahko javno spregovorili, predstavili svoja mnenja, ideje, dileme o vprašanih, ki so pomembna v obdobju odraščanja v okolju, kjer živijo, se šolajo ali preživljajo prosti čas. Ob tem pričakujejo pozornost tako šolskih kot lokalnih oblasti ter vladnih in nevladnih organizacij, ki morajo prisluhniti pobudam mladih. Cilji otroških parlamentov so predvsem: uresničevanje Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah; vzgoja in izobraževanje mladih za aktivno in demokratično državljanstvo ter multikulturalnost; nudenje možnosti mladim za aktivno obliko participacije v družbi; »okrepitev glasu« otrok; razvijanje komunikacijskih spretnosti; razvijanje sodelovalne kulture; razvijanje sposobnosti za odločanje in sprejemanje odgovornosti; usmerjanje učencev v samostojno sporočanje, vrednotenje, iskanje in povezovanje informacij; spodbujanje učenja, ki vodi do razvoja samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja; razvijanje odgovornega odnosa učencev do soljudi, do naravnega in družbenega okolja. Za mlade je dobrodošel, ker gradi na

vrednotah spoštovanja, sprejemanja, dogovarjanja, poslušanja, podpiranja, zaupanja in spodbujanja. Kajti ni dovolj samo imeti mnenja o določeni temi, pomembno je tudi delovati v pravi smeri.

Pri izvajanju programa otroških parlamentov otroke/učence spodbujamo k izražanju lastnih mnenj o aktualnih vprašanih, s katerimi se vsakodnevno srečujejo in se učijo razpravljati strpno, upoštevajoč mnenja vseh udeležencev. Predstavlja možnost za integracijo znanj in vedenj, ki so jih otroci pridobili; je oblika in metoda izkustvenega učenja. Gre za razvijanje komunikacijskih spretnosti, socialnih veščin in zmožnosti za razreševanje konfliktov, zmanjševanje agresivnih oblik reševanja problemov.

Po mnogih letih mentorstva otroškega parlamenta priporočam vam, mentorjem, da se vam ni treba tako truditi, otroci se bodo naučili več, če bodo do spoznanj prišli sami.

Literatura

E-priročnik za mentorje in koordinatorje otroških parlamentov (2012).

Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Metodični priročnik za mentorje otroškega parlamenta, ki je nastal v okviru regijskih izobraževanj za mentorje otroških parlamentov v letu 2009. Ljubljana: ZPMS.

Otroški parlament. Dostopno na <http://www.zpms.si/programi/otroski-parlament/> 21. 10. 2015.

Sciarra D. T. (2004) *School Counseling – Foundations and Contemporary Issues.* Belmont, USA: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Strehar K. (2011) *Skupnost učencev šole in šolski parlament med idejo in prakso.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Šepetavc K. (2008) Vplivnost šolskega svetovanja na šolsko in poklicno odločitev učencev. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Viri

Vir 1: <http://www.zpms.si/programi-in-projekti/otroski-parlament/>

Vir 2: <http://www.zpms.si/programi-in-projekti/otroski-parlament/>

RAZISKOVALNA NALOGA: SAMOOSKRBA ALI UVOŽENA HRANA / dijakinja Lara Prijatelj in mentorica

Mojca Furlan, prof. / Gimnazija Vič

V današnjem svetu se vsi sprašujemo o pomenu samooskrbe. Le kdo je pred desetletji govoril o samooskrbovanju ali sploh vedel kaj pomeni ta beseda? Danes na ta izziv naletimo na vsakem koraku. Stanje se je tako zelo poslabšalo, da je čedalje več ljudi zaskrbljenih.

Eden od osnovnih virov v življenju človeka je hrana. Nekoč si je človek sam pridelal zadostne količine hrane. Danes, ko število ljudi po svetu narašča, se pojavlja vse večja potreba po zadostni količini hrane. Pri nakupovanju živil v trgovinah moramo upoštevati tako trenutno zadostno količino hrane kot tudi njeno kakovost in poreklo (Pestotnik 2014).

V raziskovalni nalogi sem z različnimi metodami ugotavljala, ali ljudje spremljajo varnost živil, ki jih uvozimo s tujih trgov. Koliko potrošnikom pomeni samooskrba? Kje so možnosti, da posameznik lahko vpliva na zdravo prehrano?

Z raziskovalno nalogo sem želela odgovoriti na nekatera vprašanja in izvedeti, ali se zavedamo pomembnosti teh. Cilji pri mojem raziskovanju so bili naslednji:

- Ugotoviti, ali ljudje razločijo med lokalno in ekološko hrano.
- Ugotoviti, ali bi bili ljudje pripravljeni plačati maksimalno 10 % več za slovensko pripravljeno hrano.
- Ugotoviti, ali ljudem več pomeni kakovost ali videz hrane.
- Ugotoviti, ali ljudje vedo, zakaj se uporabljajo pesticidi.

Postavila sem naslednje hipoteze:

H1: Večina ljudi ne razloči med lokalno in ekološko pridelano hrano.

H2: Večina ljudi bi bila pripravljena plačati maksimalno 10 % več za slovensko pripravljeno hrano, vendar tega niso finančno sposobni.

H3: Večini ljudi je kakovost hrane pomembnejša od videza.

H4: Večina ljudi ne ve, zakaj se uporabljajo pesticidi.

Vse hipoteze sem potrdila s pomočjo spletne ankete, ki sem jo izvajala med učenci osmih razredov OŠ Trnovo in učitelji.

Metode dela, ki sem jih uporabljala v nalogi, so bile različne. Pomagala sem si z literaturo, ki sem jo našla na spletu in v knjigah, ogledala sem si dokumentarne filme, opravila intervju na ekološki kmetiji, dobila sem informacije s Kmetijske zbornice in analizirala uradne dokumente s področja prehranske in kmetijske politike Republike Slovenije. Opravila sem tudi intervju s Tejo Spasojevič, živilsko tehnologinjo, in izvedla sem anketo.

Kaj pravzaprav je samooskrba? Na svetu ni držav s popolno samooskrbo. Zato je pri samooskrbovanju zelo pomemben tržni sistem, ki temelji na vse bolj odprtem trgovanju med državami. To posledično pripelje do medsebojne odvisnosti držav. Potrošniki lahko dobijo katerokoli živilo v kateremkoli letnem času. Potrošniki prav tako stremijo k nakupu poceni in hkrati kakovostne hrane. Samooskrba je torej večdimenzionalen koncept, pri katerem se vsi dejavniki navezujejo eden na drugega, ter so med seboj odvisni (Pestotnik 2014).

Kljub temu, da hrane na svetu primanjkuje, v smeteh vsak dan konča velika količina hrane. V Sloveniji znaša masa zavrnjene hrane v enem letu okoli 96 kilogramov na prebivalca. Potrošniki se ne zavedajo, da je odpadki tudi strošek. Po ocenah Svetovne organizacije za hrano in kmetijstvo je na svetu zaradi pomanjkanja hrane lačnih že 803 milijonov ljudi (vir 1).



Vir 2

K dodatnemu primanjlovanju hrane pa pripomorejo naravne ujme. V zadnjih petih letih je bilo tudi v naši državi več naravnih ujm, ki so posledica onesnaževanja okolja. V letih 2012 in 2013 so bile v Sloveniji obsežne poplave. Območja je poplavilo tudi zaradi slabega vzdrževanja vodotokov. V Sloveniji je bilo 60 poplavno ogroženih območij (Kajfež Bogataj 2014).

Možnosti za naravne ujme še povečujejo veliki onesnaževalci okolja – velike farme, ki skrbijo za rejo živali. Danes, pri modernem industrijskem načinu reje, se živali ne pasejo več na travniku, ampak so strpane v majhne bokse. Toliko živali na kupu ni mogoče nahraniti s krmo iz enega samega travnika. Za to so potrebni veliki nasadi, na katerih porabijo velike količine umetnih gnojil in krmil, kar ima za naravo hude posledice. Druga posledica farmske prireje je onesnaževanje zemlje z živalskimi izločki. Teh na farmah nastane toliko, da ne vedo kam z njimi, zato jih velikokrat spustijo kar v reke. Ena sama farma onesnažuje vode bolj kot mesto s sto tisoč prebivalci. Takšne farme imajo še tretjo značilnost – veliko zapravljanje energije. Uporabljajo jo za izdelovanje umetnih gnojil, pesticidov, za mehanizacijo, transport, za hladilne naprave in drugo (Widerhofer in Geyrhalter 2005).

Evropska unija ima enega najvišjih standardov za varnost živil na svetu. Zakonodaja Unije zagotavlja varnost

hrane za vse potrošnike. Za to skrbi RASFF – sistem hitrega obveščanja za živila in krmo, ki je bil ustvarjen leta 1979 (vir 3).

Za varno prehrano skrbi tudi HACCP, ki analizira tveganja in nadzoruje kritične kontrolne točke (vir 4).

V Sloveniji pri oblikovanju zakonov in predpisov, ki segajo na področje varstva potrošnikov, sodeluje Zveza potrošnikov Slovenije. Je organizacija, ki deluje na področju varnosti in pregleda živil (vir 5).

Kljub temu, da v Evropi skrbijo za varnost živil, še vedno ni razrešeno vprašanje dodatkov v hrani, ki imajo lahko za zdravje ljudi hude posledice. Dodatki se uporabljajo že stoletja. Sprva so bili povsem naravnega izvora. Med najpomembnejše dodatke, ki jih uporabljamo v današnjem času, sodijo: aditivi, arome, barvila, konzervansi, antioksidanti in regulatorji kislosti, zgoščevalci, stabilizatorji, antibiotiki, ojačevalci okusa in pesticidi.



Vir 6

Večina izmed nas še vedno misli, da je kmetovanje nekakšna »naravna« metoda pridobivanja hrane. Resnica je žal drugačna. Sodobno kmetijstvo daje prednost ekonomiji pred ekologijo. Nekdanje kmetije, na katerih smo bili navajeni domačih živali, žita, sadja in hlevskega gnoja, vedno hitreje izginjajo. Kot nadomestilo se pojavljajo industrijski obrati za proizvodnjo hrane, v katerih so zaposleni delavci. Posledice takega dela so ropanje in onesnaženo okolje, visoke cene in slaba kvaliteta živil. Uporaba umetnih gnojil nenehno raste. Prevelika uporaba gnojil škoduje prsti, rastlinam, površinskim in podtalnim vodam ter zmanjšuje kvaliteto



Slika 1: Pšenično polje

Vir: <http://www.nazeleno.cz/Files/FckGallery/Nov%C3%BD%20WinRAR%20ZIP%20archiv.zip/p%C5%A1enice-pole.jpg>

pridelka. Vse kemikalije imenujemo pod skupnim imenom biocidi, kar pomeni uničevalci življenja (Požarnik 1988, 31–34, 149).

Samooskrba države ali posameznika je sposobnost oskrbovanja z dobrinami. Država z dobro samooskrbo ni odvisna od drugih držav in vse svoje pridelke pridelava sama. Najbolj znana oblika samooskrbe je samooskrba s hrano. Danes o samooskrbi govorimo prav vsi, politiki, trgovci, raziskovalci, nevladne organizacije in civilne pobude. Slovenija spada v skupino držav, ki s svojo samooskrbo ne more zadovoljiti vseh potreb prebivalcev. Na nekaterih področjih je samooskrba nizka, medtem ko se na drugih področjih povzpne med višje številke (Jerič in Čučkin 2013).

V Sloveniji lokalne kmetije pridelujejo hrano. Slednjo prodajajo tako doma kot na tržnici. Ne smemo pa pozabiti, da s to hrano preskrbujejo tudi šole.

Primer takšne oskrbe je kmetija Osredkar v Dolenji vasi pri Polhovem Gradcu. Po šolah razvažajo jagode. Njihova glavna odjemalka je Osnovna šola Osmih talcev Logatec. Jagode so pridelane integralno, kar pomeni, da škropljenje praktično ni dovoljeno (Koderman in drugi 2014).

Kmetje imajo pri oskrbovanju težko nalogo, saj je nemogoče tekmovati z veliko industrijsko proizvodnjo. Z manj pestro in količinsko manjšo ponudbo skoraj ne morejo priti na trg. Strokovnjaki opozarjajo na pomembnost samooskrbe. Kljub temu, da v javno poročilo zaradi evropske zakonodaje ne smemo napisati, da imajo prednost lokalni proizvajalci, pa obstajajo kriteriji, ki lokalnim kmetom pomagajo do boljših pogojev. Primer: Hrana mora biti na krožniku v 24 urah (Koderman in drugi 2014).



Vir: http://www.deloindom.si/sites/deloindom.si/files/styles/article_page_title_image/public/vukelic_6.jpg?itok=fNlrCFg

ZAKLJUČEK

Za zaključek bi vam rada predstavila ugotovitve dela, ki sem jih pridobila na osnovi intervjujev, anketnega vprašalnika in literature. Ugotovila sem, da hrane na svetu ni tako malo, kot

trdijo nekateri, vendar je ljudem, iz finančnega vidika, nedostopna ali pa jim zaradi načina pridelave ni povšeči. Na eni strani hrane primanjkuje, na drugi pa prevelike količine romajo v koš. Velik izziv predstavljajo podnebne spremembe in hitro naraščanje prebivalstva. Presenečena sem bila tudi nad vsemi zvijačami, ki jih velike trgovine uporabljajo za boljšo prodajo. Ugotovila sem, da je večina ljudi nad samooskrbo navdušenih, da vedo za nevarne posledice pesticidov. Menim, da je svet v zadnjih letih napredoval. Izboljšala se je tehnologija, ki jo lahko s pridom uporabljamo tudi v kmetijstvu, kar pa nima vedno le dobrih posledic. Ugotovila sem tudi, da živali na farmah nimajo dostojnih pogojev in da je to problem, ki mu bo treba v prihodnje nameniti več časa. Priporočam tudi manjšo uporabo mesa, saj bi s tem pomagali tako živalim kot ljudem, za katere bi ostalo več rastlinskega pridelka. Posvetila sem se samooskrbi v Sloveniji in ugotovila, da tako imenovane »kratke verige« večina ljudi podpira. V Sloveniji še delujejo ekološke kmetije, ki se trudijo zdravo pridelati hrano in jo nato prodati na trgu. V prihodnosti bomo potrebovali veliko novih, boljših idej kako izboljšati samooskrbo. Prepričana sem, da bi se ob učenju v šolah in vrtcih, ob branju literature, povezane s to temo, ob pogovaranju z izkušenimi sogovorniki še več ljudi odločilo za zdravo življenje s samooskrbo.

Literatura

Pestotnik Jure (2014) *Diplomsko delo. Prehranska samooskrba Republike Slovenije v okviru Evropske unije*. Dostopno na http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_pestotnik-jure.pdf, 28. 12. 2014.

24 ur.com (2013) *Hrana sodi na krožnik in ne v smeti*. Dostopno na <http://www.24ur.com/novice/slovenija/hrana-sodi-na-kroznik-ne-v-smeti-letno-zavrzemo-za-250-evrov-hrane.html>, 14. 3. 2015.

Prvi interaktivni multimedijiški portal (2014) *Intervju s klimatologinjo Lučko Kajfež Bogataj*.

Dostopno na <http://ava.rtv slo.si/predvajaj/intervju-s-klimatologinjo-lucko-kajfez%20bogataj/ava2.174260309/>, 16. 1. 2015.

Widerhofer Wolfgang (režiser), Geyrhalter Nikolaus (producent) (2005) [dokumentarni film]. *Unser Taglichen Brot*.

European Commission (2015) *Food and Feed Safety Alerts*. Dostopno na http://ec.europa.eu/food/safety/rasff/index_en.htm, 25. 2. 2015.

Medicinska fakulteta, Univerza v Ljubljani (neznan datum) *Spremljanje živil v Sloveniji*. Dostopno na <http://m.mf.uni-lj.si/dokumenti/dc64b67c5152dc988e2cd7200d3e1fc3.pdf>, 11. 4. 2015.

Zveza potrošnikov Slovenije. (2013) *Letno poročilo 2013*. Dostopno na https://issuu.com/ursa_smid/docs/lp_zps_2013/3?e=2243644/7454338, 11. 4. 2015.

Požarnik Hugo (1988) *SOS za naravo in človeka*. Ljubljana, Domus.

Jerič Tim, Čučkin Martin (2013) *Raziskovalna naloga. Samooskrba v Sloveniji 2*.

Koderman G. (režiser), Tibaot Ciringer Darja in Potočnik Barbara (novinariki) (2014) [video]. *Hrana v šolah in vrtcih*. Ljubljana, POP TV, oddaja Preverjeno.

Viri

Vir 1: <http://www.24ur.com/novice/slovenija/hrana-sodi-na-kroznik-ne-v-smeti-letno-zavrzemo-za-250-evrov-hrane.html>

Vir 2: <http://ebm.si/o/sl/component/content/article/9-uncategorised/510-volk-sit-koza-cela>

Vir 3: http://ec.europa.eu/food/safety/rasff/index_en.

Vir 4: <http://m.mf.uni-lj.si/dokumenti/dc64b67c5152dc988e2cd7200d3e1fc3.pdf>.

Vir 5: https://issuu.com/ursa_smid/docs/lp_zps_2013/3?e=2243644/7454338.

Vir 6: <http://www.ideegreen.it/wp-content/uploads/2012/02/pesticidi-organici.jpeg>.



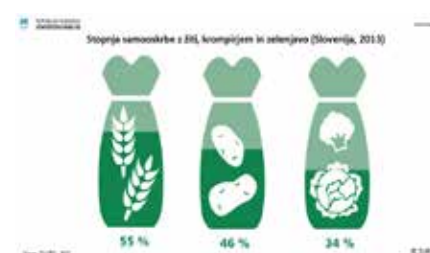
Slika2: Zveza potrošnikov Slovenije

Vir: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/sl/thumb/3/32/Zps.gif/220px-Zps.gif>



Slika3: Kruh

Vir: http://www.sensa.si/media/cache/upload/Photo/2015/01/06/kruh_article_image.jpg



Graf 1: Stopnja samooskrbe v odstotkih

Vir: <https://pbs.twimg.com/media/CB-zFMWWEAALR3I.png:large>



Slika 4: Vrtnički v Ljubljani

Vir: <http://www.mladina.si/147345/zelenjavna-oaza/>



Slika 5: Ovce na ekološki kmetiji
Vir: Arhiv avtorice



Slika 8: Slovenski tradicionalni zajtrk OŠ Trnovo 2015
Vir: Arhiv avtorice



Slika 7: Košarica zdravja na OŠ Trnovo
Vir: Arhiv avtorice



Slika 9: Krave na eko kmetiji
Vir: Arhiv avtorice



TEHNIŠKI MUZEJ SLOVENIJE

- ⚙ DNEVI ZNANOSTI IN TEHNIKE
- ⚙ DELAVNICE PRILAGOJENE UČNIM NAČRTOM
- ⚙ PROGRAMI ZA VRTCE, NADARJENE UČENCE IN DIJAKE
- ⚙ POIZKUSI NIKOLE TESLE IN DEMONSTRACIJE
- ⚙ TEHNIŠKI, NARAVOSLOVNI IN KULTURNI DNEVI
- ⚙ DELAVNICE NA VAŠI ŠOLI

Z raznolikimi programi in bogatimi izkušnjami bomo zagotovo popestrili in dopolnili vaše učne ure!



www.tms.si
programi@tms.si

UČENJE NI IGRA / Dr. Tina Bregant, dr.med., spec. pediatrije, specializantka FRM / URI Soča

UVOD

Ob posvetu za starše, pedagoge, vzgojitelje in socialne delavce, ki ga je v Ljubljani junija letos organizirala založba Didakta, sem napisala pričujoči prispevek. Kdor uči, si želi, da bi bile njegove učne ure zabavne, igrive in bi jih učenci z veseljem obiskovali. Zato se tako privlačno sliši, da je učenje igra. Vendar pa se zamenjujeta igrivo učenje in igro kot dejavnost, ki lahko olajša učenje. Poleg tega se v današnjih časih otrokom krati čas za igro z raznovrstnimi vodenimi dejavnostmi, zato je iz vidika otrokovega razvoja škodljivo, če celo strokovnjaki vpeljujemo v vzgojo igro kot nadomestek učenju. Tako otrokom odvzamemo še tisto malo časa, ko bi se lahko igrali! Hkrati pa jih ne naučimo pozornega opazovanja, poslušanja, zbiranja podatkov, analize in sklepanja – osnov raziskovalnega mišljenja, ki pa so podlaga za uspešno učenje in pridobivanje novih znanj in veščin.

Razmahnilo se je tudi prepričanje, da je učenje naporno in skorajda boleče. Pozablja se, da smo ljudje prav zaradi sposobnosti učenja poselili vso Zemljo: ne zato, ker bi bili največji, najlepši, najmočnejši prebivalci Zemlje, pač pa zato, ker smo se sposobni učiti iz lastnih napak in eden od drugega. Ljudje smo namreč omreženi za učenje. Učenje je naša biološka danost in hkrati razkošje!

V prispevku zato osvetlim vidike igre in učenja predvsem z namenom, da bi se otroci in tudi odrasli več igrali, hkrati pa bi razumeli, da smo omreženi za učenje. Zato učenje ni nek bav-bav in neprijetna dejavnost, pač pa ljudje v učenju uživamo. Zato se zmoremo učiti z veseljem! Tudi iz nevrofiziološkega vidika učenje in igra nista enaka procesa.

K prispevku me je napeljal tudi dejstvo, da se je danes v poplavi resnic in neresnic izjemno težko najti. Išče mo informacije na spletu, ki pa nam

zagotovila glede kakovosti in resničnosti podanega ne more dati. Lahko se zanašamo na poljudnost, razumljivost in všečnost povedanega, kar pa ne zadošča kriterijem resničnosti. Lahko uporabimo strokovne in znanstvene kazalce o člankih in njihovih piscih, a včasih niti to ne zadošča. Tako izbiramo članke in avtorje glede na to, kako so všečni in blizu nam lastnem razmišljanju. Celó v znanosti danes vemo, da se borimo znanstveniki za uspeh, zbiramo točke in tekmuje med seboj. V teoriji znanosti zato danes pod vplivom družbe, ki znanost ceni glede na uporabnost in aplikativnost, govorimo o »znanosti pod pezo pritiska uspeha« (angl. »*science under the pressure to succeed*“) (Carrier in drugi 2004). Poleg tega so nekateri učni in vzgojni programi, zlasti tisti, ki obljublajo hitre uspehe, izjemno dobro plačani. Navsezadnje, kdo od nas ne bi otroka vpisal v program, ki obljublja, da bo otrok po koncu šolanja med najuspešnejšimi na svetu, recimo pri vrhu testa PISA?!

NEVROZANOST IN KRITIČNI UM

Nevroznanost se v zadnjem času populično izkorišča kot izgovor za določena vedenja in celo vedenjske odklone. V njej starši iščemo izgovore, zakaj se naš otrok obnaša na način, kot se pač obnaša. Na ta način imamo lažni občutek, da nas nevroznanost lahko odveže od vzgajanja in odgovornega starševstva. Celó več, s citiranjem tujih strokovnjakov imamo občutek, da zdaj vemo, znamo in razumemo reči, za katere globoko razumevanje pa so potrebna leta dela v izobraževanju, raziskovanju in objavljanju. Zatekanje k tujim strokovnjakom in navedkom nam lahko da lažni občutek varnosti in zaupanja podatkom, kar uspava naš kritični um. Prav tega pa kot vzgojitelji, učitelji, strokovnjaki in znanstveniki ne bi smeli dovoliti. Celó več, če želimo privzgojiti kritični um, ga moramo sami še kako dobro obvladati!

Zato sem v pričujočem članku zajela nekatera nevroznanstvena in

razvojno-psihološka spoznanja o učenju in igri. Določene ideje in opazovanja so izjemno stari in segajo še v antiko. Slednje me vedno navduši, saj govori o določeni nespremenljivosti in robustnosti človekovega uma. Druga spoznanja so novejša in verjetno še potrebujejo, da jih preizkusi zob časa.

Kljub spoznanjem in znanosti, ki bdi nad neoporečnostjo raziskovanja, udejanja v prakso niso preprosta. To najbolj vemo vsi, ki delamo v vzgoji oziroma z otroki. Soočeni smo, da nam kljub najboljšim namenom »spodrsne« in se nove ideje ne izkažejo za koristne. Včasih smo kljub začetnemu navdušenju nad novimi pristopi kasneje razočarani in nam je žal, da smo skrenili iz prej začrtane, tradicionalne poti. Zato naj Vas s svojim razmišljanjem popeljem na pot spoznanj razvojne psihologije in nevroznanosti o igri in učenju. Da pa Vas ne »zapeljem«, prosim, da ves čas branja uporabljajte kritični um. Lastno preizpraševanje, ne zgolj potrjevanje lastnih idej in spoznanj, nas namreč lahko popelje mnogo dlje, kot zgolj zaupanje v avtoriteto pisca ali povedanega. To pa so temelji raziskovanja in učenja. Lahko so lahkotni kot igra, a niso igra. So le izurjeni in vešč um, ki je navajen pozorno zbirati informacije, dvomiti, izpraševati, preizkušati in spreminjati sebe. To pa je eno novejših spoznanj nevroznanosti in zame osebno tudi lepota in veličina možganov: sposobnost večnega spreminjanja in prilagajanja na zunanje in notranje dejavnike in okoliščine. Temu pravimo plastičnost in je osnova učnih procesov, ki potekajo vse življenje (White in drugi 2013; Bregant 2012a).

UČENJE

Učenje lahko razumemo kot proces pridobivanja novih ali spreminjanja že pridobljenih znanj, veščin, vedenj in vrednot, pri čemer lahko proces zajame zelo različne informacije (Bregant 2014). Kot proces ni učenje nikoli le zbirka snovnih ali proceduralnih



znanj. Pri učenju gre za proces, ki se ne zgodi v trenutku, pač pa sledi določeni učni krivulji in je kot tako vedno ujeto v koncept časa. Učenje je sicer človekova značilnost, pa vendar učenje povezujemo tudi z živalmi in celo z delovanjem nekaterih naprav.

Učimo se na različne načine. Poznamo učenje s pogojevanjem, učenje s poskusi in zmotami, učenje s posnemanjem, učenje z opazovanjem, učenje z vzgledom in kognitivno najbolj zahtevno besedno učenje (Bregant 2014). Slednjega najbolj pogosto uporabljamo v šolah. Za vsako učenje so značilne specifične strukture v možganih. Tako se pri učenju s pogojevanjem aktivirajo druge možganske strukture kot pri učenju iz napak. Za vse tipe učenja pa je skupen proces, ki se odvija v teh strukturah. Ključno je delovanje živčnih celic – nevronov, na katerih potekajo dinamični procesi plastičnosti (White in drugi 2013; Bregant 2012a; Bregant 2012b). Ti procesi na sinapsah omogočajo obdelavo informacij v otroštvu, kar imenujemo razvojna plastičnost,

omogočajo pa tudi učenje in pomnjenje še pozno v starost, kar imenujemo plastičnost učenja in spomina; ter nadomestitev izgube funkcije ob poškodbi, kar imenujemo plastičnost, ki jo vzpodbudi poškodba. Možgani nam tako vse življenje omogočajo obdelavo informacij, učenje in pomnjenje. Drži pa, da je za otroštvo značilno izjemno hitro in učinkovito učenje, ki je zvezano z občutljivimi obdobji (White in drugi 2013). V občutljivem obdobju, ki ga uravnavajo posebne molekule, vezane na biološko notranjo uro, izkušnje nepovratno vplivajo na razvoj določenih predelov živčevja (Bregant 2012a).

Dinamični procesi na sinapsah delujejo po naslednjih treh načelih: uporabi ali izgubi (angl.: *Use it or lose it.*); brez zveze se nikamor ne prileze (angl.: *Out of sync, loose your link.*) in skupaj pri delu, skupaj pri jelu (angl.: *Fire together, wire together.*) (Bregant 2012a, Bregant 2014). Vsako učenje tako prek spremembe na nivoju sinaps, kar vključuje pregrajevanje povezav

in vključuje tako nastanek novih kot izginotje starih povezav, spreminja strukturo možganov in jih organizira ter reorganizira.

Pri učenju ni bližnjic. Zaradi procesov, ki potekajo na sinapsah, je nujna pripravljenost na učenje. Ta vključuje poleg bioloških zahtev, ki vključujejo neokrnjeno živčevje in tudi njegovo dobro delovanje, ki vključuje pozornost in motivacijo, tudi ustrezno okolje, z ljubečimi ljudmi, ki nas obdajajo. Pomemben dejavnik je čas, ki omogoča utrditev znanj, če so dovolj pogosto ponavljanje (trenirane) in tudi njihovo pozabljanje. Pri tem ključno vlogo igra parna struktura v možganih – hipokampus, ki predstavlja velik del parahipokampalnega režnja in je ključna za spomin.

Meni zelo ljub dejavnik, ki se ga lahko naučimo uravnavati, je radovednost. Na ta način spodbudimo iskalni oziroma raziskovalni sistem v možganih, ki sloni na dopaminskem sistemu. Pomembnost dopamina in otrokov način



učenja prek raziskovanja je danes že dokaj dobro znanstveno pojasnjen (Galvan 2010). Ob dopaminskem sistemu in kljub prijetnemu raziskovanju je potrebno poudariti tudi manj priljubljeno utrjevanje (ponavljanje, trening), ki vodi v sicer zmanjšan dopaminski odziv, prispeva pa k obvladanju in avtomatizaciji ter tako znižuje stresni odgovor z zmanjšanim kortizolnim odzivom. O tem sistemu sem že večkrat pisala (Bregant 2011b,; Bregant 2014), a ga tokrat ponovno predstavim na Sliki 1. Vir: Bregant T. Nevrofiziološke osnove učinkovitega učenja otroka in mladostnika V: *Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole - strokovni posvet*, Zbornik Zavoda RS za šolstvo, Podčetrtek, Slovenija, 2011.

OTROŠKA IGRA

O igri sem v *Didakti* že pisala (Bregant 2015a). Pozoren bralec je lahko opazil, da nikjer v besedilu nisem enačila igre in učenja, sem pa večkrat omenjala igro kot spodbudo razvoju. Večkrat sem tudi poudarila, da se ob igri otrok lahko marsičesa nauči. Igra

in učenje sta procesa, ki se med seboj razlikujeta. Lahko potekata vzporedno, bogatita eden drugega in se srečujeta ob istih dejavnostih, a nista enaka. Tokrat bom, v luči predavanja, ki sem ga imela na posvetu Didakte, zato poudarila nekatere pomembne razlike med njima.

Igra je notranje motivirana in ob njej igralci uživajo. Ob njej si ne zastavijo posebnih ciljev. Bolj kot cilji, kar velja npr. pri učenju in postavljanju učnih ciljev, je pomemben proces igranja. Potek in smisel sta v igri sami, zato otroku ni toliko pomemben končni rezultat kot sam proces, uživanje in zadovoljstvo v igri (Horvat in Magajna 1987).

Otroška igra je spontana, ustvarjalna dejavnost, ki jo zasledimo v različnih obdobjih človekovega življenja in ne le v otroštvu (Batistič Zorec in drugi 1996). Pri otrocih, je podobno kot pri živalskih mladičkih, bolj pogosta kot pri odraslih (Burghardt 2010; Bregant 2011a). Zanimivo je, da se igrajo tudi

preprostejše živali, npr. hobotice in želve. Igro namreč povezujemo z delovanjem evolucijsko starejših struktur, kot so npr. mali možgani (Byers 1998). Zaradi razvojnih posebnosti pa drži, da brez igre v kritičnem obdobju, to je zgodnjem otroštvu, lahko kasneje ne pride do optimalnih povezav s talamusom in prefrontalnim delom možganske skorje (Cheng in drugi 2008). Izjemnega pomena je zlasti socialni vidik igre, kjer velja, da igra ne pomeni vaje za kasnejše odraslo življenje, pač pa deluje kot modulator živčnih povezav, ki pa lahko vplivajo na kasnejše odraslo socialno vedenje (Cooke in Shukla 2011).

Evolucijska in biološka perspektiva igro vidi kot vrojeno, prelingvistično udejanjanje samega sebe (Sutton-Smith 1997, str. 143). Vidi jo kot vseživljensko spodbudo vrojenih značilnosti, ki jih opazimo že pri novorojenčku: nerealistični optimizem, egocentričnost in osredotočenost nase, kar omogoča v težkih časih boljše preživetje (Sutton-Smith 1997, str. 231). Razvojna

biologija se osredotoča zlasti na procese zorenja, ki zajamejo tako posameznika kot sam proces – igro. Nekateri znanstveniki tako vidijo igro tudi kot fluiden proces prehajanja, sodelovanja, prepletanja, črpanja in udejanjanja telesnih, čustvenih, socialnih, miselnih in estetskih izkušenj. Slednja definicija je zanimiva zlasti za to, ker skozi njo lažje razumemo igro kot pomemben medij otrokovega razvoja.

Igra deluje kot medij za otrokov razvoj, saj omogoči ustvariti ustrezne kontekste za otrokov gibalni, čustveni, socialni in spoznavni razvoj (Kernan 2009). Igra lahko tudi olajša učenje, saj prek nje ustvarjamo različne situacije, kontekste in priložnosti, v katerih otroci razvijajo domišljijo, samoregulacijo, učno motivacijo, socialne in sporazumevalne zmožnosti ter predstavno mišljenje (Marjanovič Umek in Kavčič 2001).

Igre se med seboj razlikujejo. V strokovni literaturi uporabljamo različne sisteme razvrščanja in klasifikacije iger. Najpogostejši kriterij razvrščanja je vsebina igre, ki je povezana z otrokovimi psihofizičnimi lastnostmi. Lastnosti otrok so v veliki meri določene s stopnjo razvoja, na kateri se otrok v tistem trenutku nahaja. Najbolj pogosto igre razvrstimo na funkcijske oziroma gibalne, simbolne, dojemalne in ustvarjalne igre ter igre s pravili (Marjanovič Umek in Lešnik Musek 2001). Funkcijske igre so igre občutenja, zaznavanja in gibanja in jih otrok začne izvajati že zelo zgodaj. Za simbolno in domišljijško igro je značilno, da si otrok predstavlja stvari, ljudi ali dogodke, ki dejansko niso prisotni – uporablja torej simbole. Zato ni naključje, da prav za simbolno igro pravimo, da je v njej »...otrok vselej nad svojo starostjo, nad svojimi dnevnimi dejavnostmi; v igri je za glavo višji od samega sebe.» (Vygotsky 1933/2002). Ta igra izjemno nazorno zrcali otrokova izkustva, želje, pa tudi stiske in napetosti, ki jih sprosti prek igre, zato je lahko terapevtska. Razvojne značilnosti mišljenja, ki se v igri kažejo na razvojno višjih ravneh kot pri drugih dejavnostih so predvsem decentriranje



mišljenja, zmožnost ohranjanja, obratljivost miselnih operacij, miselna operacija grupiranja in prirejanja ena – ena (Moules in Ramsay 2004).

Splošno opažanje, ki se mu lahko pridružimo, je, da kjer so otroci, tam je igra. Etnografske raziskave so pokazale, da se otroci igrajo v vseh proučevanih skupnostih, vendar pa so oblike in načini igre ter trajanje igranja odvisno od starosti, spola, kulturnega ozadja in okoljskih dejavnikov (Sutton-Smith 1997). Otroci so se igrali od nekdaj, v vseh kulturah in tudi ob tako težkih časih, kot je vojna. Izjemno zanimivi zgodovinski in etnološki zapisi o igri otrok in odraslih v različnih časovnih

obdobjih in kulturah nam govorijo o igri kot o spontani, obče človeški dejavnosti. Prvo zapisano referenco o igračah najdemo v slovenskem jeziku v zapisih Primoža Trubarja iz leta 1575, kjer lahko preberemo o Svetem Miklavžu, ki otrokom prinese darila oziroma pusti igrače pod skledo ali kapo (Trubar v Marjanovič Umek 2012).

Danes se zavedamo pomena igre za otrokov razvoj. Svet otroštva je definiran prek igre, zato smo pravico otrok do igre zapisali celo v deklaracijo otrokovih pravic (UNICEF 1989). Tako je v členu 31 zapisano, da imajo otroci pravico do igre, počitka in prostega časa. Členi 28–30 pa se navezujejo na

pravico do kakovostne izobrazbe, torej do učenja. V Veliki Britaniji imajo celo državni načrt za igro (National Play Policy 2004), ki zajema glavne značilnosti igre. Sklepi so naslednji: da otroci prosto, po lastni izbiri, potrebah in željah izberejo vedenje – način igre; da je igra lahko zabavna ali resna; ter da skozi igro otroci odkrivajo socialne, fizične ali domišljjske svetove in se nanje odzivajo.

Že samo dejstvo, da spontane igre ne dopustimo, pač pa jo zapišemo v nacionalne načrte, pravice in kurikul ter da njen pomen utemeljujemo s pamfleti, kot je »igra je učenje«, nas opozarja na zgrešene temelje, na katerih gradimo in utemeljujemo igro. Kot odrasli smo odgovorni za otroke – kje je torej naše mesto v igri otrok?

VLOGA ODRASLIH V OTROKOVI IGRI

Igra je življenjsko pomembna za otoka. Vendar pa je pomembna tudi za nas odrasle, ki se z otrokom ukvarjamo. Odrasli prav s pomočjo igre najlažje ustvarjamo stike in čustvene odnose z otrokom. Z opazovanjem otroka pri igri spoznamo njegove razvojne značilnosti, sposobnosti, spretnosti in osebnostne lastnosti. Glede na opisano lahko govorimo o diagnostični vrednosti igre (Toličič in Smiljanič - Čolanovič 1977). Ker je igra po definiciji spontana in svobodna aktivnost, je zelo pomembno, da je odrasli ne skušamo pretirano usmerjati z nenehnimi navodili in poskusi spreminjanja in popravljanja otrokove aktivnosti.

Raziskovalka De Batistič (1990) je v svoji raziskavi ugotavljala, da pri nas vzgojiteljice največ časa bodisi vodijo dejavnost - izvajajo t. i. usmerjene zaposlitve ali pa prepuščajo otroke samim sebi v spontani igri otrok, med katere sodi tudi večina dejavnosti na prostem. Marjanovič Umekova in Lešnik Muskova (2001, 128) pravita, da igra v vrtcu pogosto postane ponavljajoča se (iste igralne dejavnosti, vloge ter oblike vedenja), zato je vloga vzgojiteljice pri oblikovanju in poteku otrokove igre zelo pomembna, saj lahko spodbudi, usmeri in vodi otrokovo igro k razvojno višjim in zahtevnejšim

ravnem igralnih dejavnosti. Ker mesta odraslega v otrokovi igri ni preprosto definirati, sem nekatere značilnosti igre in vlogo odraslega povzela v Razpredelnici 1, kjer so povzete glavne značilnosti igre, njihov opis ter vloga odraslega.

VIRTUALNE (RAČUNALNIŠKE) IGRICE

Zanimivo je, da se starši počutimo vse bolj odgovorno za svoje otroke, po drugi strani pa nam zmanjkuje časa za ukvarjanje z njimi. Zdi se mi, da je razprava o igri in učenju pravi simptom današnjega časa. Igra kot nekoristno zapravljanje časa, brez rezultatov, ki bi bili pomembni, hkrati pa potencialna nevarnost, saj so v igri otroci svobodni, razpuščeni, raziskujejo oklja, ki so lahko nevarna: gozd, ribnik, morje gore. Da o državljanih, ki so sposobni raziskovalnega učenja in uporabe kritičnega uma niti ne govorim!

Igra se je v zadnjih desetletjih umaknila s travnika in gozda za hišo, na ulice. Zdaj se igra umika celo z javnih površin in domuje v otroških sobah, na zaslonih. Nekaj igre je še preostalo na zanje posebej namenjenih površinah: igriščih, ograjenih z visoko ograjo, popoldansko zaklenjenih šolskih in vrtčevskih dvoriščih. Večinoma pa se otroci igrajo doma, za zaslonom, v virtualnih svetovih televizije, videa, DVD-jev, igralnih konzol, računalniških igrice in aplikacij (Buckingham 2000).

Sprva so bili odrasli navdušeni, da so otroci ostajali doma in se igrali v varnem zavetju doma. Danes, 20 let kasneje, ugotavljamo, da so na ta način otroci postali izjemno okorni, debeli, nesvobodni v odkrivanju meja lastnega telesa in sveta, odrijeni iz fizičnega sveta v navidezni svet resničnosti. Virtualni svet jim do neke mere omogoča življenje v novo opredeljenih skupnostih, kot so so facebook in instagram. Igrajo se lahko celo skupinsko, z vrstniki, znotraj navideznih svetov (Morrogiello in drugi 2011). Vendar pa je virtualna igra drugačna. Najbolj izstopa zmanjšana interakcija med fizičnim svetom in igralci (Scarlett in drugi 2005). Novi svet v veliki meri posnema resničnost,

a jo hkrati tudi popači (Morrogiello in drugi 2011; Scarlett in drugi 2005). Slednje pa, paradoksalno, lahko dobro služi predvsem kot podpora tehnologija za otroke in odrasle s posebnimi potrebami, ki šele s pomočjo sodobne tehnologije zaživijo v resničnem svetu bolj polnovredno, kot če tehnologije ne bi uporabljali (Bodine 2016).

Zanimivo je, da se konceptu "učenje je igra" najbolj približajo računalniške igrice! Anglosaksonsko mišljenje je natančneje od slovenskega izražanja. Tako v angleščini govorimo o igri v dveh različnih oblikah: »play« kot otroška, radoživa igra in »game« kot igra s pravili. Razlikovanje je pomembno, saj današnja tehnologija omogoča učenje prek igranja igrice, za kar pa imamo v nevroznanosti, ki je te igre tudi »izumila«, specifičen izraz: »serious gaming« in se navezuje na posebno strukturirane računalniške igrice. Te omogočajo učenje specifičnih veščin: urjenje pozornosti, krajši reakcijski čas, vadbo specifičnega giba, npr. zapenjanja gumbov ipd. in jih uporabljamo za urjenje zahtevnih nalog, npr. za vojake, kirurge, pa tudi v rehabilitaciji bolnikov po kapi ali poškodbah glave (Bodine 2016). Raziskave kažejo, da uporaba tovrstnih igrice celo vpliva na miselno prožnost, kar pripomore k hitrejšemu pridobivanju novih znanj. Tako je iz videoigrice, ki so bile prvotno namenjene zabavi, zrasla cela industrija namenskih računalniških igrice. Z njimi lahko vplivamo na izboljšano zaznavo, krajše odzivne čase, daljšo in bolj usmerjeno pozornost, ki pa jo zmoremo tudi hitro preusmeriti in na uporabo miselnih preobratov, t. i. mentalno rotacijo (Cardoso-Leiter in Bavelier, 2014).

Niso pa vse računalniške igre enake! S programi lahko simuliramo okolje in spodbujamo prek virtualnega sveta nastanek in oblikovanje strategij, ki delujejo v teh okoljih. Tako lahko oblikujemo tarčno intervenco. Vendar pa se je izkazalo, da je kljub izjemni pestrosti in motivaciji, ki jo te igre prinašajo bolnikom in šolarjem, potrebna za igranje teh iger specifična pozornost in sposobnost učenja

Razpredelnica 1: Značilnosti igre, opis otrokove dejavnosti in vloga odraslega.

Značilnosti igre	Opis	Vloga odraslega
Spontanost	Otroci sami izbirajo, kaj, kako, kdaj, s kom ... se bodo igrali. Lahko izberejo, da ne sodelujejo pri igri. Nadzor nad igro imajo igralci – otroci.	Igra pripada otrokom! Kot odrasli lahko samo zagotovimo ustrezno okolje, ki nudi veliko možnosti. Pomembno je, da nismo časovno omejeni (ponavadi odrasli gledamo na uro!). Smo tihi opazovalci iz daljave!
Pomen	Igra odseva otrokova spoznanja in veščine. V igri otrok praviloma uporabi, kar že pozna, ve, razume, vendar pa lahko na ta način tudi ustvari okolje za nova spoznanja.	Opazovanje in spoznavanje otroka pri igri, brez vpletanja odraslega v sam proces.
Varnost	Igra lahko pomeni preizkušanje meja, saj je cena napak nizka in praviloma zabavna. V igri, za šalo, je lažje in manj stresno, preizkusiti se kot v realnem življenju.	Ustvarjanje varnega, a še dovolj izzivalnega in zanimivega okolja.
Možnosti	Igra ponuja možnosti, ki so omejene zgolj z domišljijo. Spodbuja spontanost, ustvarjalnost, odprtost za nove ideje.	Praviloma odrasli že a-priori omejimo možnosti, tako zase kot za druge. Da nismo samoomejujoči, je priporočljivo prakticiranje čuječnosti (Bregant, 2015a).
Simbolna igra	Zmožnost pretvarjanja in uporaba domišljije s prenosom realnosti v domišljijo in simbolne miselne reprezentacije. Omogoča preizkušanje idej, pravil, pomenov, procesov in odnosov iz resničnega sveta.	Če otrokom prepustimo domišljijo, so rezultati praviloma mnogo bolj ustvarjalni, kot če jih pri tem vodimo in usmerjamo. Pogosto pa je potreben dodaten čas in obilo potrpežljivosti, da se ustvarjalni proces sploh prične. Proces lahko olajšamo odrasli prav na ta način, da zagotovimo dovolj časa za izvedbo, smo prilagodljivi in nudimo nestrukturirano okolje ter smo ob tem odprti za vse – vsesprijemajoči in čuječi.
Osredotočenost, čuječnost	Osredotočenost na procese in ne na cilje.	Odrasli ne smemo pozabiti, da je igra proces in njen namen ni, da se otrok nečesa nauči in to potem zna!
Aktivnost	Lahko je telesno, miselno ali čustveno zahtevna, celo naporna.	
Sodelovanje	Otroci lahko izbirajo med samostojno igro ali igro z vrstniki (skupinsko).	Odrasli pri usmerjanju lahko le pomagamo kot mentorji. Ne odločamo namesto otrok, saj pri tem izgubimo glaven element igre – spontanost. Kot odrasli lahko posežemo v igro, če menimo, da je prišlo do izključevanja oziroma do nadlegovanja, tudi telesnega, drugače mislečih igralcev. Vendar pa na ta način izgubimo krhek vidik varnosti in varnega okolja, ki otrokom pomaga preigrati situacijo, ki je v resničnem življenju praviloma še hujša in poteka s težjimi posledicami.
Sreča, zadovoljstvo, zabava, humor	Otroci v igri uživajo. Radi ustvarjajo in delijo nove izkušnje in ideje. Lahko pride do izključevanja neenako mislečih.	Le če se potopimo v igro, lahko občutimo enako kot otroci – igralci. Zato ni naključje, da otroci pogosto dojemajo odrasle kot »Spielverderberje« – uničevalce igre in igrivosti.

(Kernan 2009). Zanimivo in intriganтно spoznanje raziskav je, da če že uporabljamo približke slogana, da je učenje igra, so temu najbližje virtualne in računalniške igrice. Ali pa je to res tista igra, ki jo želimo za svoje otroke, pa presodite sami.

ZAKLJUČEK

Za svoje otroke si želimo, da bi bili srečni in bi lahko izrazili svoje potencialne, ki so jih prinesli na svet. Igra je sestavni del otroštva, prav tako kot učenje. Marsikdo od odraslih je pozabil, kako zabavno in nagrajujoče je raziskovanje in učenje ter da si je za igro potrebno vzeti čas. Če tega kot odrasli ne vemo več, nikar tega zmotnega mišljenja ne vsiljujmo še otrokom. Ne pozabimo, da smo omreženi z učenjem in da je za igro bolj bistven proces kot končni rezultat. V sodobnem storilnostnem svetu se pogosto že predšolski otroci vključujejo v različne oblike izobraževanja. Celotno v programih za predšolske otroke, za katere ustanovitelji trdijo, da temeljijo na metodi igre, pa je glede na način in oblike dela ter nivo in obseg vsebin pogosto zelo malo tistega, kar lahko resnično opredelimo kot igro. Velja tudi, da je vprašljiva uporabnost znanj in veščin, ki jih otroci na ta način pridobijo.

Starši, zlasti pa strokovni delavci bi morali bolj kritično razmišljati o tem, katere dejavnosti, metode in oblike dela so primerne za otroke. Za kritičen um je za začetek praviloma dovolj pozorno opazovanje. Že Darwin je kot pronicljiv opazovalec narave prepoznal igro kot vir zadovoljstva. Zapisal je: »Nikdar ni sreča bolj izražena kot v igri mladičev: psičkov, jagnjedi, muckov; prav tako kot jo prepoznamo v igri svojih otrok« (Darwin 1872). Zgledujmo se po njem: za srečo se igraymo kot otroci, za znanost in učenje pa pozorno opazujmo in raziskujmo naravo!

Literatura

Batistič Zorec M., Marjanovič Umek L. in Lešnik Musek P. (1996) *Otrokov razvoj v starostno heterogenih skupinah v vrtcu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



- Bodine C. (2016) Computer Assistive Devices and Environmental Controls. V Cifu David X. (ur.) *Braddom's Physical Medicine and Rehabilitation*, Chapter 19, str. 407–423. 5th Eds. Elsevier.
- Bregant T. (2015a) Pomen igre za otrokov razvoj. *Didakta*, let. 25 (št. 183): str. 25–28.
- Bregant T. (2015b) Čuječnost za odrasle, ki delajo z otroki: kako polno zaživeti. *Didakta*, let. 25 (št. 180): str. 54–57.
- Bregant T. (2012a) Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, let. 21 (št. 2): str. 51–60.
- Bregant T. (2012b) Učenje in možgani. *Proteus*, let. 74, (št. 7): str. 295–303.
- Bregant T. (2011a) Igra - zgolj nenujna dejavnost ali kaj drugega? *Proteus*, let. 74 (št. 3): str. 117–121.
- Bregant T. (2011b) Nevrofiziološke osnove učinkovitega učenja otrok in mladostnikov – za učitelje, ki si želijo in upajo biti učenci. V Noli-mal Fani in drugi (ur.), *Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole: zbornik prispevkov strokovnega posveta, Podčetrtak, 29. in 30. september 2011*, str. 40–49. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bregant T. (2014) Učenje iz šole za življenje – floskula, mit ali nevrofiziološko dejstvo? *Didakta*, let. 24 (št. 170): str. 11–15.
- Buckingham, D. (2000) After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media. Cambridge, UK.
- Burghardt G. (2010) *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Boston: MIT Press.
- Byers J. A. (1998) Biological effects of locomotor play: getting into shape, or something more specific? V Bekoff, M. in Byers, J.A. (ur.), *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University.
- Cardoso-Leiter P. in Bavelier D. (2014) Video game play, attention, and learning: how to shape the development of attention and influence learning? *Current Opinion in Neurology*, let. 27 (št. 2): str. 185–191.
- Carrier M., Stöltzner M. in Wette J. (2004) *Theorienstruktur und Beurteilungsmaßstäb*. Universität Bielefeld: Institut für Wissenschaftsund Technikforschung. Dostopno na: <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/projekte/wissen/anwendungsdominanz.html>.
- Casper V. in Thomas C. (1999) Infant and toddler development. *Step by step – a program for children and families*. Children's Resources International, Inc.
- Cheng S. Y., Taravosh-Lahn K. in Delville Y. (2008) Neural circuitry of play fighting in golden hamsters. *Neuroscience*, let. 156 (str. 247–256).
- Cooke B. M. in Shukla D. (2011) Double Helix: Reciprocity between juvenile play and brain development.

Developmental Cognitive Neuroscience, let. 1 (št. 4): str. 459–470.

Darwin C. (1872) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: Murray.

De Batistič M. (1990) *Vpliv institucionalne predšolske vzgoje na socialno emocionalni razvoj otroka: otrokove razvojne potrebe in ravnanje vzgojiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Galvan A. (2010) Neural Plasticity of Development and Learning. *Human Brain Mapping* 31: str. 879–890.

Horvat L. in Magajna L. (1987) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kernan M. (2009) *Play as a context for Early Learning and Development*. National Council for Curriculum and Assessment's (NCCA). Framework for Early Learning 2009. Dostopno na http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/How_Aistear_was_developed/Research_Papers/Play_paper.pdf.

Marjanovič Umek, L. Simbolna igra ali igra kot, da bi...: vloga v razvoju in učenju otrok. V 8. strokovni posveti vrtec: *Simbolna igra v vrtcu*, Vrbovšek Betka in drugi (ur.). Ljubljana: Supra, 2012.

Marjanovič Umek L. in Kavčič T. (2001) Otroška igra. V L. Marjanovič Umek (ur.) in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek L. in Lešnik Musek P. (2001) Igra v kurikulumu za predšolske otroke. V L. Marjanovič Umek (ur.) in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Morrongiello B. A., Kane A. in Zdzieborski D. (2011) "I Think He Is in His Room Playing a Video Game": Parental Supervision of Young Elementary-School Children at Home. *Journal of Pediatric Psychology*, let. 36 (št. 6): str. 708–717.

Moules T. in Ramsay J. (2004) *The textbook of children's nursing*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.



National Play Policy – National Playing Fields Association, PLAYLINK, Children's Play Council (2004). *Ready Steady Play! A National Play Policy*. National Children's Office, UK.

Scarlett W. G., Naudeau S., Salonijs-Pasternak D. in Ponte I. (2005) *Children's play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sutton-Smith B. (1997) *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press, Harvard.

Toličič I. in Smiljanič-Čolanovič V. (1977) *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

UNICEF. (1989) *Konvencija o otrokovih pravicah*. Dostopno na: <http://>

www.unicef.si/vsebina/101/konvencija%20o%20otrokovih%20pravicah.

Vygotsky L.S. (1933, 2002) *Play and its Role in the Mental development of the Child*. Dostopno na: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.html>.

White E. J., Hutka S. A., Williams L. J. in Moreno S. (2013) Learning, neural plasticity and sensitive periods: implications for language acquisition, music training and transfer across the lifespan. *Frontiers in System Neuroscience*, let. 7 (str. 90).

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV V MEDNARODNEM PROSTORU / Mag. Đulijana Juričič / Osnovna šola Trnovo

UVOD

Nenehne spremembe v družbi zahtevajo od učiteljev, da ves čas spremljamo razvoj stroke in kontinuirano nadgrajujemo ali celo znova pridobivamo kompetence na različnih področjih. Tudi vizija OŠ Trnovo, v kateri je poudarjeno zagotavljanje enakovrednih možnosti naših učencev in učiteljev za delo in razvoj v domačem okolju, Evropi in svetu, terja od njenih učiteljev, da sledimo razvoju, da bi lahko obdržali ustrežno kakovost dela z učenci in visok profesionalni nivo.

Za uresničevanje naše vizije in kot odgovor na spremembe v družbi v slovenskem, evropskem in širšem mednarodnem okolju ter na novo nastajajoče potrebe na trgu dela (Evropska komisija 2010) se je povečala potreba po intenzivnem izobraževanju učiteljev. Pomembno je, da naši učitelji nadgradijo in razvijejo vse ključne kompetence za vseživljensko učenje (MOVIT 2006), med katerimi bi še posebej izpostavili medkulturne kompetence, jezikovne in komunikacijske zmožnosti in ustrezno raven digitalne pismenosti kot tudi ustrezna znanja in veščine, s katerimi bomo razvijali omenjene kompetence tudi pri učencih, jih spodbujali k ustvarjalnosti in inovativnosti. Ta znanja in veščine učitelji lahko pridobivamo na različne načine, med katerimi so še posebej učinkovita izobraževanja v mednarodnem okolju. S tem razvijamo različne kompetence med samim izobraževalnim procesom in v neformalnem druženju z udeleženci iz drugih držav.

To je bil motiv, da smo se v letu 2014 vključili v program Evropske unije Erasmus+, v Ključni ukrep 1 (mobilnost posameznikov), ki je namenjen izobraževanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole.

PROGRAM ERASMUS+

Erasmus+ je program Evropske unije na področju izobraževanja, usposabljanja, mladine in športa (Evropska

komisija 2015), ki temelji na Strategiji Evrope 2020 (Evropska komisija, 2010) in poteka v obdobju 2014–2020. Nastal je z združitvijo evropskih programov, ki jih je izvajala Evropska komisija v obdobju od leta 2007 do 2013, s ciljem, da podpira nove ideje na področju izobraževanja, povezuje različne ukrepe in oblike evropskih projektov, spodbuja nove oblike sodelovanja in medsebojnega bogatenja na različnih področjih izobraževanja ter privablja nove akterje iz sveta dela in civilne družbe. Izvajalec programa v Sloveniji je Nacionalna agencija – Center za mobilnosti in sodelovanje v (CMEPIUS 2015).

Za doseganje ciljev izvaja program več ukrepov: Ključni ukrep 1 za izobraževanje posameznikov, Ključni ukrep 2 za izvajanje sodelovalnih projektov za inovacije in izmenjavo dobrih praks, Ključni ukrep 3 s podporo za reformo politik, program Jean Monnet in program Šport.

Ključni ukrep 1 (mobilnosti posameznikov) omogoča, da dijaki srednjih strokovnih šol in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja pridobijo finančno podporo za udeležbo na izobraževanjih v tujini, ki so lahko (1) strukturirani seminarji in usposabljanja, (2) opazovanje pouka (job shadowing) in (3) izvajanje pouka na partnerski šoli. Izobraževanje lahko traja od 2 dni do 2 mesecev.

Kljub temu, da se izobraževanja udeležujejo posamezniki, se na razpis za dodelitev sredstev, ki je odprt do predvidoma 2. februarja vsako leto, prijavi šola z ustrežno prijavnico. V ta namen mora šola pripraviti ustrezen izobraževalni projekt, kot ga zahteva filozofija KU1, predstavljena na Sliki 1.

Izobraževalni projekt mora temeljiti na viziji šole, njeni razvojni usmeritvi in ciljnih, opisanih v šolskem evropskem razvojnem načrtu. Na podlagi tega določimo področja (na Sliki 1 označeno



z I), na katerih se bodo naši zaposleni izobraževali, vrste mobilnosti (M) in kraje izobraževanja, poiščemo partnerske ustanove, ki bodo izpeljale izobraževanja, in v skladu z ustreznimi kriteriji izberemo zaposlene (Ime), ki se bodo udeležili izobraževanja (mobilnosti). En izobraževalni projekt lahko vsebuje več področij izobraževanj in več mobilnosti, pri čemer se ene vrste izobraževanj lahko udeleži omejeno število udeležencev.

Prijavnico, ki vsebuje podroben opis izobraževalnega projekta, pregledajo zunanji ocenjevalci in jo ocenijo po naslednjih kriterijih: (i) relevantnost projekta (30 točk), (ii) kakovost projektnega načrtovanja in izvedbe (40 točk) in (iii) učinki in diseminacija (30 točk). Projekt je odobren, če je ocenjen z vsaj 60 točkami in 50 % točk v vsaki kategoriji.

IZOBRAŽEVALNI PROJEKT HOLISTIČNO IZOBRAŽEVANJE MLADIH DRŽAVLJANOV EU

Cilji projekta

Izobraževalni projekt, ki smo ga prijavi na razpisu za pridobivanje sredstev programa Erasmus+, smo imenovali Holistično izobraževanje mladih državljanov EU. Temeljlil je na viziji šole, prednostnih področjih razvoja in šolskem evropskem razvojnem načrtu, ki vsebuje štiri glavne cilje:

- razvijanje medkulturne kompetence učencev in učiteljev, da bi lažje razumeli in sprejeli različna okolja, kulture in jezike ter bili sposobni se hitro in učinkovito vključiti v njihovo življenje in delo;
- razvijanje komunikacije v tujih jezikih, ki je temelj sodelovanja z drugimi;
- razvijanje kompetenc za uporabo IKT pri učenju in poučevanju glede na to, da so mladi sodobnega

časa veliko v stiku s tehnologijo, predvsem z mobilnimi telefoni in elektronskimi tablicami;

- razvijanje socialne in državljanske kompetence, metod in pristopov poučevanja, ki omogočajo celostni razvoj učencev, saj se v zadnjih letih se v našem širšem in ožjem okolju mnogo prehitro dogajajo različne spremembe, ki jim odrasli in posledično tudi otroci včasih nismo kos.

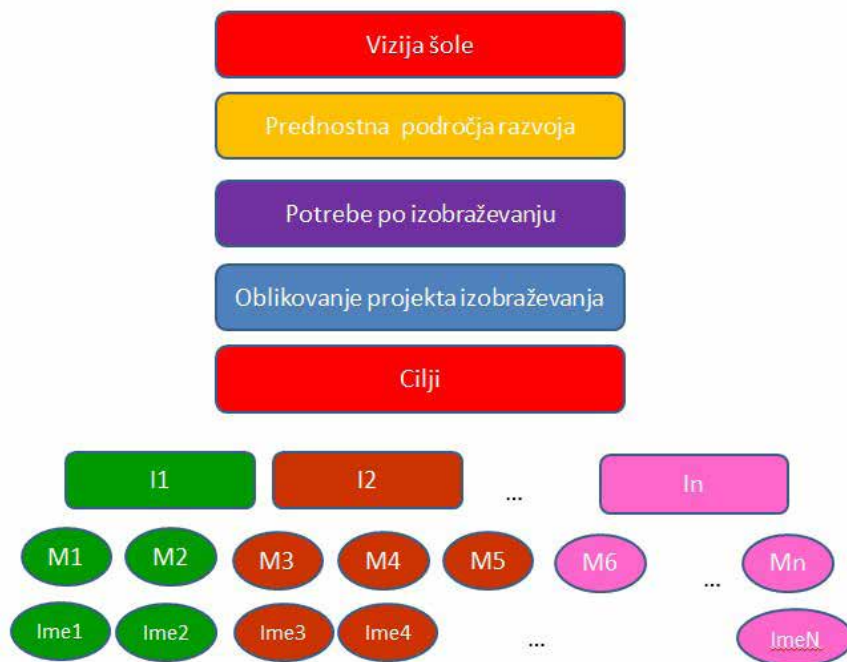
Dejavnosti projekta

Za izvajanje projekta smo uporabili projektni pristop z vsemi ustreznimi fazami (Council of Europe 2000): načrtovanje, priprava, izvedba, spremljanje, evalvacija in validacija rezultatov ter načelo distribuiranega vodenja z ustrezno razdelitvijo nalog med člani projektnega tima.

Izpeljali smo 18 mobilnosti: štirje učitelji so se udeležili strukturiranega seminarja Intercultural project management na Portuglaskem, sedem učiteljev seminarjev za poučevanje angleščine v Angliji in Škotskem, ravnateljica, svetovalni delavki in ena učiteljica so bile na seminarju metodologije Mindfulness (MF) za razvijanje celostnega razvoja učencev in s tem razvijanje njihovih socialnih in državljanskih kompetenc na Nizozemskem, dve učiteljici in ravnateljica so izpeljale opazovanje pouka (job shadowing) za uporabo mobilne tehnologije pri pouku na Finskem. Naši partnerji so bile različne izobraževalne ustanove in Mednarodna šola Tampere na Finskem.

Uspešna realizacija mobilnosti in implementacija pridobljenih kompetenc v vsakdanje šolsko delo in življenje je zahtevala cel niz premišljenih projektnih dejavnosti:

- timsko smo pripravili zahtevno in kompleksno prijavnico z uporabo Google dokumenta,
- po odobritvi projekta s strani Nacionalne agencije smo organizirali šolski projektni tim Erasmus+, ki smo ga sestavljali učitelji, izbrani za sodelovanje v mobilnostih, ravnateljica in koordinatorica;
- izpeljali smo delavnico za pripravo tima na izvedbo projekta, med



Slika 1: Shematski prikaz filozofije ključnega ukrepa 1

katero je bil natančno seznanjen s programom Erasmus+, šolskim izobraževalnim projektom in načrtom za njegovo izvajanje;

- uredili smo vse logistične zadeve, potrebne za odhod na izobraževanja, pri čemer so sodelovali vsi udeleženci izobraževanja. Te dejavnosti so zajemale prijavo na izobraževanje, organizacijo prevoza in nastanitve, sklepanje zavarovanja Corris in usklajevanje s projektnimi partnerji, ki so nam posredovali podatke o izobraževanjih, pomagali pri nastanitvi, svetovali pri ustrezni vsebinski pripravi;
- poskrbeli smo, da so vsi udeleženci mobilnosti podpisali dokumentacijo o mobilnostih, ki jo zahteva program Erasmus+, in sicer sporazume o dotaciji za posameznike in da so vsi partnerji podpisali sporazume o mobilnosti za šolsko osebje in zavezo o kakovosti izobraževanja;
- po vrnitvi z izobraževanja smo izpeljali prenos pridobljenih znanj in izkušenj v kolektiv s plenarnimi predstavitvami za kolektiv in delavnicami za manjše skupine ter ostale diseminacijske aktivnosti, kot so objave na spletni strani projekta (Erasmus+ 2014), predstavitev staršem in svetu šole, implementacija pridobljenega znanja in izkušenj

v pouk, predstavitev projekta na mednarodnem izobraževanju za učitelje v Portu in različnim projektnim skupinam v Sloveniji, dokumentih šole, kot so letni delovni načrt in letno delovno poročilo, ter v neformalnih družjenjih s kolegi z naše in drugih šol po Sloveniji;

- evalvirali projekt in različne izvedene dejavnosti sproti in z zaključno evalvacijo; pri tem smo uporabili različne metode, kot so spletni vprašalnik, intervjuji, refleksija, SWOT analiza;
- izvajali redno spremljanje projekta na projektnih sestankih in s poročili udeležencev;
- redno poročali Nacionalni agenciji z vmesnimi poročili in poročili o izvedenih mobilnostih v Mobility Toolu, orodju Evropske komisije za poročanje o projektih Erasmus+;
- spremljali porabo dodeljenih sredstev z orodjem, ki smo ga sami oblikovali, pri čemer smo upoštevali tako nacionalno zakonodajo o službenih poteh javnih uslužbenec kot tudi finančna pravila programa Erasmus+ ter sproti zbirali dokumentacijo z dokazili o porabi financ;
- ob pomoči Nacionalne agencije smo sproti reševali morebitne težave, ki so se nam pojavljale



Slika 2: Učenje v medkulturnih skupinah na seminarju Intercultural Project Management

- med izvajanjem projekta, kot so npr. nenadna odpoved odhoda na izobraževanje zaradi višje sile, sprememba trajanja izobraževanja in števila mobilnosti, nerazumevanje filozofije projekta s strani udeležencev;
- po zaključenih izobraževanjih smo načrtovali nadaljnja izobraževanja in sodelovanje v KU1 in KU2 projektih, saj smo v letu 2015 začeli nov izobraževalni projekt, v letu 2016 pa začenjamo s sodelovanjem v KU2 projektu InnoTeach;
 - ob zaključku projekta smo pripravili zelo zahtevno končno poročilo v Mobility Toolu.

Učinki in rezultati projekta

Učne metode in oblike dela, ki smo jih spoznali na izobraževanjih za učitelje angleščine na Škotskem in Angliji, so zelo uporabne pri pouku, še posebej

pri učenju maternega jezika, tujega jezika, matematičnih veščin in naravoslovja. Izobraževanje je ponudilo veliko novih idej za delo v razredu. Najbolj zanimive in uporabne dejavnosti za pouk so bile motivacijske vaje za začetek ure, različne igre vlog, vaje za ustvarjalno pisanje, vaje za socializacijo, koncentracijo, uporaba IKT, mobilnih telefonov in drugih ter družabne igre. Učencem prek zabavnih in sproščenih dejavnosti omogočamo usvajanje in grajenje znanj.

Z izobraževanja o vodenju medkulturnih projektov smo se vrnil z osveženim in nadgrajenim znanjem na področju projektnega managementa, informacijami o možnostih sodelovanja in širokim naborom metod in strategij za razvijanje medkulturnih kompetenc. Vse te metode in strategije s pridom uporabljamo tudi v razredu z učenci

pri pripravi na odhod v šole v naravi in načrtovanju različnih dejavnosti. Pridobljeno znanje na področju projektnega managementa nam je bilo v pomoč pri pisanju nove projektne dokumentacije in pripravi novih šolskih projektov. Med seminarjem smo navezali stik s šolo iz Nemčije, s katero pripravljamo sodelovalni projekt ali v eTwinningu ali v Erasmus+.

Rezultati in učinki izobraževanja Mindfulness (MF) se kažejo v globljem poznavanju te metodologije, spremembah na osebnem in strokovnem nivoju udeleženk ter predvsem visoki motivaciji, ki se je odrazila tudi pri kolektivu. S predstavitvami in delavnicami smo namreč motivirali veliko kolegov k raziskovanju področja. Udeleženke so uporabile naučeno metodologijo za neposredno delo z učenci v razredu, in individualno, pri vodenju kolektiva



Slika 3: Uporaba tablic za ustvarjalnost in učenje novih tehnologij med poukom na Mednarodni šoli Tampere, Finska

in delu z drugimi partnerji. Vzpostavili smo mrežo osnovnih in srednjih šol v Sloveniji, ki se želijo izobraziti na področju MF in jih implementirati v vsakdanje delo. Obenem smo našli mednarodne partnerje, s katerimi bomo oblikovali Erasmus+ K2.

Ob opazovanju pouka na Finskem smo nadgradili naše znanje in veščine na področju uporabe mobilne tehnologije, predvsem na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, kar smo že uporabili pri pouku in razvijamo še naprej. Pridobili smo tudi vpogled v organizacijo skupinske uporabe tehnologije, na podlagi česa smo oblikovali vizijo nadaljnjega opremljanja šole. Velik impulz za spremembo v naši praksi je bil odnos med finskim učiteljem in učenci, ki temelji na zaupanju in skupnem soustvarjanju učnega prostora z aktivnimi metodami poučevanja.

Odhod na mobilnosti v manjših skupinah je omogočil bolj poglobljeno učenje, bivanje v najetih stanovanjih in druženje z učitelji iz drugih držav pa boljše medsebojno spoznavanje,

razumevanje različnih kultur ter razvijanje socialnih in komunikacijskih spretnosti.

ZAKLJUČEK

Sodelovanje v Ključnem ukrepu 1 – Mobilnost šolskega osebja programa Evropske komisije Erasmus+ je bilo za šolo in učitelje, ki smo bili vanj vključeni, izjemnega pomena, saj so izobraževanja udeležencev v medkulturnem okolju v drugih državah EU povečala motivacijo za medkulturno učenje in mednarodno sodelovanje. Udeleženci smo pridobili kompetence, ki so omogočile, da se je šola še bolje odprla v evropski prostor s sodelovanjem v evropskih projektih in s tem odprla več možnosti za osebni in strokovni razvoj učiteljev in učencev. Pridobili smo stike z drugimi učitelji in šolami po Evropi, kar omogoča, da bo šola izvajala več sodelovalnih projektov. Udeleženci so motivirali tudi svoje kolege, da se vključijo v nadaljnja izobraževanja in evropske projekte. Z usmerjenostjo večjega števila učiteljev v sodelovanje v evropskem prostoru, uporabo sodobnih metodologij

poučevanja in uporabo sodobne tehnologije pri učenju in poučevanju naše učence boljše pripravljamo na izzive prihodnosti.

S spoznavanjem drugih okolij, izobraževalnih sistemov, novih metod in strategij smo bolje ozavestili svoje lastno strokovno znanje in izkušnje. Spoznali smo, da je na naši šoli akumulirano veliko znanja in izkušenj, ki bi jih lahko tudi mi delili z ostalimi učitelji in strokovnimi delavci iz evropskih držav. Navsezadnje smo s sodelovanjem v tako zahtevnem projektu pridobili strokovno samozavest ter mnogo izkušenj na področju projektne menagementa, kot so veščine distribuiranega vodenja, timska priprava projektne dokumentacije, timsko sprejemanje odločitev, konstruktivno vodenje sestankov, spremljanje finančnih tokov, veščine priprave poročil in ostale projektne dokumentacije, priprave in izvedbe evalvacije, organizacije mobilnosti, spremljanja kakovosti procesov, merjenja učinkov ter globlje poznavanje projekta Erasmus+, ki jih bomo s pridom uporabili pri nadaljnjem delu in razvoju šole.



Slika 4: Izkustveno učenje na seminarju mindfulnessa na Nizozemskem

Literatura

Council of Europe/European Commission (2000) *Training Kit No. 3, Project Management. T-Kit Series*, Brussels.

Evropska komisija (2010) *EVROPA 2020 – Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. Dostopno na http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf.

Evropska komisija (2016) *Vodnik za prijavitelje ERASMUS+. Različica 2*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_sl.pdf.

MOVIT NA MLADINA (2006) *KLJUČNE KOMPETENCE za vseživljensko učenje*. Dostopno na http://www.movit.si/fileadmin/movit/OZAVOD/Publikacije/Tematske/2006_Kljucne_kompetence.pdf.

CMEPIUS (2015) *Erasmus+*. Dostopno na <http://www.erasmusplus.si>

Osnovna šola Trnovo. (2014). *Erasmus+*. Dostopno na <http://www.ostrnovo.si/aktivnosti/projekti-dejavnosti/erasmus-projekti>

Opomba:

Projekt je sofinancirala Evropska unija.



KAKO Z IGRO SPODBUJATI MISELNI RAZVOJ OTROKA / Ranko Rajović

Ranko Rajović je zdravnik specialist, ustanovitelj združenja MENSA Jugoslavije (danes Srbije) in Oddelka za nadarjene NTC (Nikola Tesla Centar), član upravnega odbora svetovnega združenja MENSA za nadarjene (predsednik 2010–2012), v obdobju 2011–2015 zunanji strokovni sodelavec na Centru za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti v okviru Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ter mednarodni sodelavec Unicefa za področje izobraževanja. Od leta 2015 deluje na Pedagoški fakulteti v Kopru (Univerza na Primorskem), kot višji predavatelj na področju razvijanja nadarjenosti, izkustvene in socialne pedagogike.

Avtor je sistem učenja povezal v tako imenovano NTC-učenje, za katero je prejel nagrado mednarodnega združenja MENSA (Sektor za izobraževanje in raziskave MERF). Pri tem sodeluje s številnimi učitelji in raziskovalci, program v različnih oblikah ob obstoječi praksi in tradiciji vrtcev izvaja že v več kot 20 državah, tudi v Sloveniji.

UVOD

Spoštovani starši, vzgojitelji in učitelji, pred vami je priročnik, ki je nastal v želji, da spodbudimo svoje otroke, da bi v čim večji meri uresničili svoj biološki potencial. Dejstvo je, da inteligentnost ni odvisna zgolj od števila živčnih celic (genskega potenciala), temveč tudi od števila povezav med nevroni. Obdobje do sedmega leta starosti je najdragocenejše za tvorjenje novih nevronske povezav. Kako stimulirati velike potenciale naših malčkov pred vstopom v šolo, je vprašanje, na katerega odgovarja program učenja NTC (NTC je okrajšava za Nikola Tesla Centar). Osnovna ideja sistema je poudariti pomen nevrofizioloških znanj v celovitem razvoju otrok. Neizkoriščeni potenciali človeškega uma in moč otroštva v kombinaciji s predanimi in osveščenimi starši ter vzgojitelji odpirajo vrata kreativnemu učenju, hitrejšemu usvajanju znanja in lažjemu razvijanju sposobnosti. Na tak način svoje otroke

lahko pravočasno pripravimo na nove življenjske izzive.

Zakaj so spremembe potrebne?

Nova odkritja v znanosti stežka najdejo pot do praktične uporabe, še zlasti, ko je potreben multidisciplinarni pristop. Pri delu z otroki nezadostno izkoriščamo najnovejša dognanja iz nevrofiziologije, od znanstvenega odkritja do njegove uporabe v vsakdanjem delu pa minejo desetletja. V tem času odrastejo generacije, ki so bile prikrajšane za dragoceno pomoč pri razvoju, možnosti pa so pred nami. Poraja se vprašanje: Kaj bo z našimi otroki, ki se še zmeraj izobražujejo na način, ki je zastarel in daje slabe rezultate?

Kako se je začelo?

Na začetku ustvarjanja programa sem prve vaje skozi igro in pogovor izvajal z najmlajšim sinom Danilom od njegovega tretjega leta naprej. Rezultati so preseglji vsa pričakovanja. Z »rezultatom« mislim tako na njegovo napredovanje kot na veselje, ki je spremljalo najine prve korake, ter na nenehno potrebo po tem, da se ta igra nadaljuje. Še posebej me je spodbudilo pozitivno vzdušje med otroki in vzgojitelji, pa tudi odzivi staršev, ki so bili »prisiljeni« igrati se nove igre in odkrivati skrite sposobnosti svojih otrok.

Zakaj ravno starostno obdobje do sedmega oziroma osmega leta?

V predšolskem obdobju sta hitrost tvorjenja povezav in število ustvarjenih povezav med nevroni neprimerno večja kot po sedmem letu starosti. V možganih se med nevroni odvija boj za prevlado, ustvarjajo se nove povezave med aktivnimi nevroni in novimi nevronskimi potmi. Razvijajo se pomembni centri in oblikuje se cela mreža novih povezav. Neaktivni nevroni odmirajo in neaktivne poti postopno ugasnejo. Od stimulacije nevronov v zgodnjem otroštvu je odvisno, ali bo otrok kasneje uresničil svoje biološke potenciale ali ne.



V kolikšni meri lahko pomagajo starši in vzgojitelji?

Program postavlja v središče odgovornosti starše, ker je njihova vloga vsakdanja in bistvenega pomena. Vzgojitelji imajo lahko v tem obdobju pomembno vlogo in starše pomagajo pravilno usmeriti v dejavnosti z otrokom ter s tem spodbuditi njegov celostni razvoj. Mnogi starši ne vedo, da z dopuščanjem nekaterih dejavnosti onemogočajo pravičen razvoj otroka. Čezmerno gledanje televizije, igranje video igrice, pomanjkanje grafomotoričnih dejavnosti ter telesna neaktivnost poškodujejo in zmanjšujejo razvoj otrokovih bioloških potencialov. Dejstvo je, da je obdobje, ki predstavlja osnovo, od katere bo odvisen razvoj intelektualnih sposobnosti otroka, še vedno slabo raziskano in da starši včasih z otroki nehote počnejo napačne stvari oziroma ne vedo, kako naj optimalno stimulirajo razvoj otrok. Pogosto sem imel priložnost poslušati starše, ki so otroku v želji, da bi ga zaščitili, prepovedovali skakanje po postelji, vrtenje v krogu, mu kupovali copate na »ježka«, da se ne bi obremenjeval z zavezovanjem vezalk ipd. Tako so mu onemogočili opravljanje nekaterih izjemno koristnih dejavnosti.

Otroci zelo zgodaj pokažejo sposobnost prepoznavanja zapletenih abstraktnih simbolov, česar pa večina staršev ne spodbuja in ne razvija. Znano je, da začne otrok med drugim in tretjim letom starosti prepoznavati različne simbole (pogosto so to znamke avtomobilov ali blagovne znamke znanih izdelkov za otroke). Otrok zna hitro prepoznati na desetine različnih simbolov oziroma se samostojno nauči večine črk še pred dopolnjenim petim



letom starosti, s čimer nam jasno sporoča, da je pripravljen na začetek sestavljenih oblik učenja. Ravno s pomočjo takih simbolov ga lahko uvedemo v svet abstraktnih klasifikacij in asociacij, kar je odlična osnova za poznejše razmišljanje in učenje. Na žalost pa se večinoma zadovoljimo s prepoznavanjem simbolov abstraktnih pojmov in z otrokom ne vadimo, dokler ne začne obiskovati šole.

Pomembno je, da v predšolskem obdobju v vsakodnevno delo vnesemo elemente, ki dokazano stimulirajo miselni razvoj otrok, pa tudi specifične vaje, ki razvijajo koordinacijo gibov in motoriko ter tako preprečujejo motnje koncentracije in pozornosti pozneje v življenju. Enako pomembno je razvijati hitrost razmišljanja in sklepanja (funkcionalno znanje), s čimer spremljamo otrokovo nadarjenost.

Raziskave pa so potrdile tudi staro spoznanje, da preveč ambiciozni starši obremenjujejo otroke in jim povzročajo odpor do učenja. Samo s primerno uporabo programa lahko vzgojitelji in starši pripomorejo k ustreznemu razvoju bioloških potencialov otroka. Predanost in doslednost v kombinaciji z ljubeznijo in potrpljenjem so nedvomno zelo pomembni za otrokov razvoj. Če to upoštevamo, ne moremo zgrešiti.

DELFINJA VZGOJA, KAKO VZGOJITI ZDRAVE, ZADOVOLJNE IN MOTIVIRANE OTROKE? /

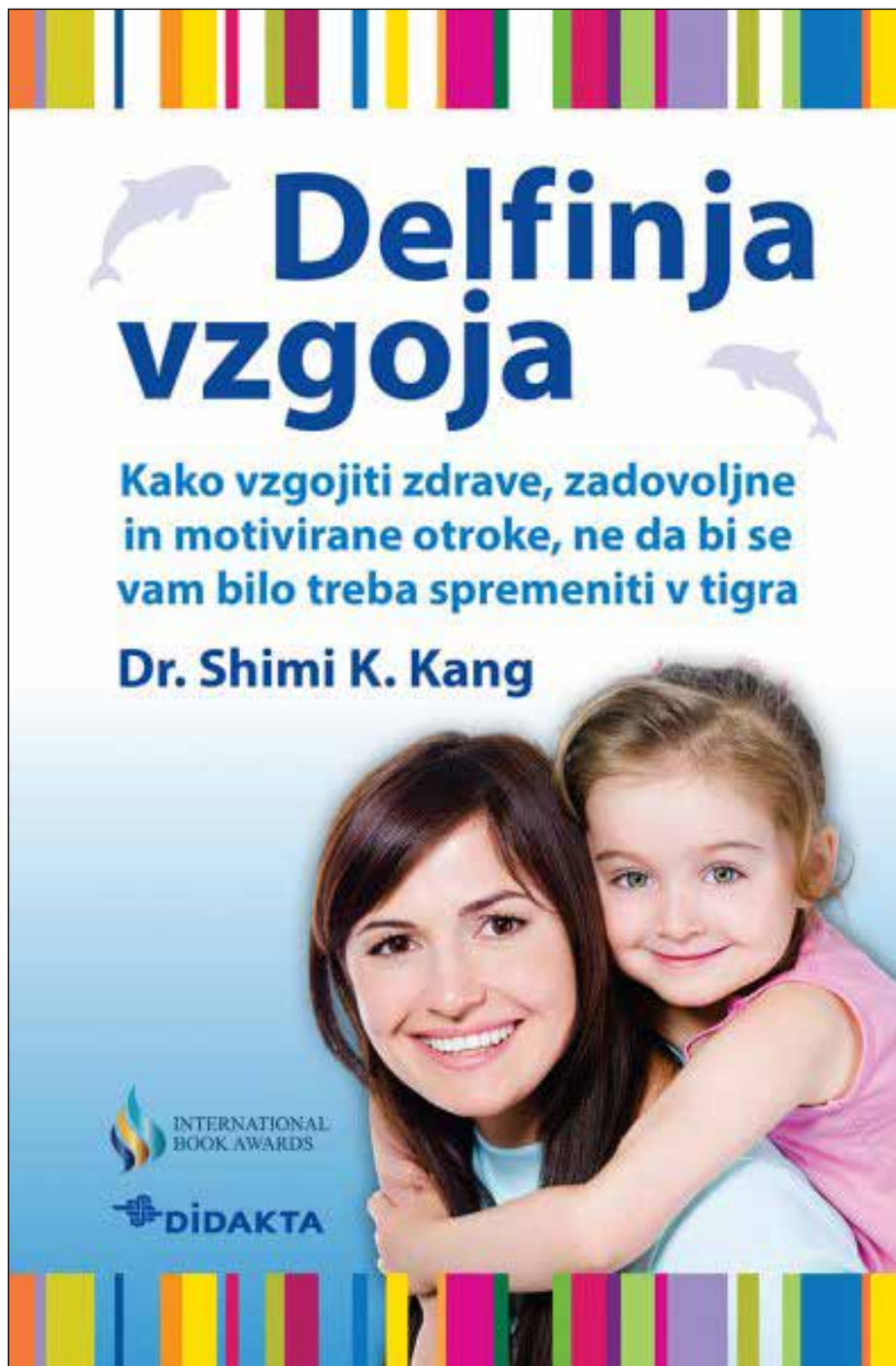
dr. Shimi K. Kang

Drugo poglavje**KAJ SE DOGAJA OTROKOM, KI JIH VZGAJAJO TIGRI**

Na urgenci se lahko zgodi marsikaj. Neke noči sem bila supervizorka Tomu, študentu medicine na pripravništvu, in sprejela sva moškega, ki ga je pripeljala njegova žena, ker je bil zmeden in je imel halucinacije. Toma sem prosila, naj pridobi kratko anamnezo pacienta, razmisli o mogočih vzrokih in mi pride čez petinštirideset minut poročat. Ker tudi po devetdesetih minutah o Tomu še ni bilo sledu, sem morala prekiniti ukvarjanje z enim od svojih pacientov in iti pogledat, kje se obira. Kmalu sem zagledala prizor, ob katerem mi je zastalo srce: Tom se je sklanjal nad pacientovo posteljo, starejši moški pa je hlupal rdeč v obraz in videti je bilo, da se ima izjemno slabo. Takoj sem se vmešala in v zelo kratkem intervjuju s pacientom izvedela, da moški trpi, ker se zdravi za rakom, in da je prosil, da bi se lahko sprehajal. Toma sem potegnila na stran in ga vprašala, ali je opazil, da pacient trpi.

»Hm,« je rekel, »še vedno mu postavljam vprašanja s seznama, da bi ugotovil, ali je depresiven, in nisem hotel končati intervjuja, dokler mi ne bi odgovoril na vsa vprašanja.«

Tomovo pomanjkanje sočutja do pacienta me je osupnilo. Ko sva končala delo na kliniki, sem se usedla z njim, da bi ga poučila o nekaterih stvareh. Vprašala sem ga, kaj misli o najini skupni noči in ali ima kakšno vprašanje. Popolnoma je pozabil na pacienta in me je zaskrbljeno spraševal o tem, kaj bo v testu po koncu njegovega pripravništva. Poleg tega sva imela tisto noč še nekaj drugih fascinantnih primerov – osebo s tumorjem v sprednjem režnju možganov, nekoga s psihozo zaradi uživanja marihuane in hud primer »zasvojenca s seksom« – vendar mu noben primer ni zbudil radovednosti. Pravzaprav sem ugotovila, da Tom v resnici sploh ni



radoveden, poleg tega pa tudi sočuten in ustvarjalen ni niti nima spretnosti za reševanje težav ali za komuniciranje! Ko sem vprašala nekaj kolegov, sem ugotovila, da ima večina podobno mnenje o njem kot jaz. Kljub številnim poskusom, da bi se Tom naučil pravil obnašanja ob postelji, so se pacienti in supervizorji tako zelo pritoževali nad

njim, da mu je grozilo, da pripravništva ne bo uspešno opravil. Nekateri moji kolegi so bili zbegani: Tom je prišel na medicinsko šolo kot dodiplomski študent z najboljšo povprečno oceno in je odlično igral violino – to je dokazovalo, da je marljiv, discipliniran in inteligenčen. To dozdevno neskladje je druge presenečalo, mene pa nikakor.

Tom je del trenda, katerega širjenje opažam med nekaterimi študenti medicine, ki sem jih učila zadnjih deset let, kot tudi med tistimi, ki so pred kratkim diplomirali na drugih področjih. Te mlade so začeli imenovati »prežganci«, ker so tako izgoreli, da je njihova notranja motivacija tako rekoč zoglenela, ter »porcelani« in »vatice«, ker so tako krhki, da se zlomijo, takoj ko naletijo na prvo oviro. Prežganci in porcelani ne prenašajo tveganja, izčrpani so, v stresu in togega mišljenja – pravo nasprotje mladih, kakršni naj bi bili pred začetkom svoje intelektualne kariere. Kajti marsikdo, ki se lahko pohvali z odlično povprečno oceno, odličnimi ocenami in izjemnimi dosežki v obšolskih dejavnostih, nima socialnih spretnosti, sočutja niti sposobnosti za spoprijemanje s težavami in za ustvarjalno reševanje problemov. Nič neobičajnega ni, če člani te skupine zbujajo paciente ali brez občutka odvihrajo z družinskega srečanja, da ne bi česa zamudili. Prav tako niso sposobni razmišljati s svojo glavo, se spopasti s stresom iz resničnega življenja ali rešiti nepričakovane težave. Po mojih predavanjih mi študentje včasih rečejo: »Veliko mladih se danes požvižga na koncepte, o katerih ste govorili. Nas pač preveč skrbi, kaj bo v testu.« Ko sem učila motivacijske tehnike, me je nekdo vprašal: »Zakaj se moramo učiti o načinih motiviranja? Pa saj smo zdravniki – ali ni naloga pacientov samo ta, da naredijo, kar jim naročimo?« (Ja, seveda – reči jim moramo samo »shujšajte«, »nehajte kaditi« ali »več telovadite«!)

Čeprav je bil Tom očitno bister mlad možki, se v resničnem svetu spontanih dejanj in timskega dela ni znašel. Na koncu je medicinsko šolo pustil tako zaradi slabih rezultatov na testu kot zaradi pomanjkanja samozavesti, ki je bilo posledica tega. Lahko si predstavljate, da je moral zaradi odhoda z medicinske šole preživljati težavno obdobje v življenju. Močno upam, da je zdrav, srečen in uspešen. A ker se ne zna dobro prilagajati, me zanj skrbi.

Telo in um: zanesljiva znamenja, da življenje ni v ravnovesju

Kadar vidim druge otroke in mlade odrasle, kot je Tom, sem vedno znova presenečena nad pomanjkanjem ravnovesja v njihovem življenju. Človekov organizem je neverjeten. Vsak od nas ima kompleksen in skoraj nezmotljiv telesni sistem opozorilnih znamenj, ki nam povedo, kdaj nismo v ravnovesju. Če se za znamenja ne zmenimo, se nesreči težko izognemo. Telo nam daje občutek lakote, kadar moramo jesti; in daje nam občutek utrujenosti, kadar moramo spati. Če na znamenja, ki nas opozarjajo, da moramo narediti stvari, ki bi jih morali narediti za svoje preživetje, pozabimo ali se ne zmenimo zanje, je naše telo v stresu in namesto opozorilnih znakov zaznavamo zvonjenje alarmnih zvoncev in se počutimo nelagodno. Na primer, če ne jemo dovolj, lahko postanemo hipoglikemični (raven krvnega sladkorja se zniža) – in postanemo vznemirjeni, razdražljivi in se počutimo slabo. Če smo neprespani, se ne moremo zbrati. Če se dlje časa ne zmenimo za zvonjenje alarmnih zvoncev, se v našem prenapetem telesu poruši ravnovesje in povečajo se tveganja za pojav težav, kot so depresija, anksioznost, zasvojenost in sladkorna bolezen. Naše telo nas s temi opomini, znaki, opozorili in porušenim ravnovesjem neposredno nagovarja – sporoča nam, kdaj smo telesno in umsko izgubili ravnovesje. Vendar pa ga številni od nas – tudi jaz sama – ne slišimo nujno, dokler nam ne spodnese tal pod nogami in se poškodujemo.

Rodila sem se s hiperaktivnostjo, gensko napako, zaradi katere imam nenormalno gibljive sklepe. Fleksibilnost je že v redu, ampak telo potrebuje tudi moč – te pa sem imela bolj malo. V primeru manjšega zgodnjega posega in krepitve mišic bi bilo vse drugače, vendar pa tega nismo vedeli niti moji starši niti jaz. V adolescenci so mi hormoni sklepe še dodatno oslabili in koleno sem si izpahnila kar šestkrat, enkrat med hojo. Ko sem bila stara trideset let, sem zaradi slabega ravnotežja padla s kolesa in si poškodovala levi komolec, ramo in rebra. Dobila

sem šive, dvakrat so me operirali, a na koncu sem kljub temu imela posledice: pretrgane rotacijske mišice, bursitis in kronične bolečine.

Od tridesetega do štiridesetega leta bi morala delati vaje in redno hoditi na fizioterapijo, a tega nisem počela, zato so bolečine v kolenih in levi rami postale moja vsakodnevna stalnica. Da bi jih odpravila, sem jemala zdravila proti vnetju. Čez čas je kombinacija pretiranega sedenja, nezadostne telesne vadbe in mojih preteklih težav izbruhnila v dramatični sindrom kronične bolečine, ki me je popolnoma onesposobil. Ker sem desno nogo premalo uporabljala, se je zmanjšala (atrofirala), zato so mi kolki rotirali, posledica tega pa je bila, da mi je spodnji del telesa potegnilo v levo. Hkrati je moja leva rama še dodatno oslabela, posledica tega pa je bila, da mi je zgornji del hrbta in vratu potegnilo v desno. Popolnoma sem izgubila ravnotežje in nisem se mogla premakniti naprej (niti dobesedno niti v prenesem pomenu), dokler nisem bolečine obvladala. Potrebni bi bilo več let intenzivnih terapij z injekcijami steroidov, fizioterapijo, akupunkturo in obravnavo s pomočjo športne medicine, da sem lahko spet funkcionirala. Ko sem se pozdravila, mi je to dalo nov pogled na življenje. Potem ko sem bila obupana zaradi kronične bolečine in telesne onesposobljenosti, sem zdaj bolj pazila na svoje zdravje in skrbela za uravnoteženo življenje. Pri ljudeh vsi deli telesa delujejo neodvisno, a so povezani v celoto. Telo potrebuje ravnovesje med vsemi deli, močno jedro in ubranost, moč in prožnost. Poleg tega je za vse te dejavnike ključno, da so optimalni v otroštvu in adolescenci, se pravi v začetnih fazah telesnega razvoja.

Tudi človeški um potrebuje povezanost, ravnovesje, močno jedro, moč in prožnost. Telo najhitreje raste v otroštvu in adolescenci in enako velja tudi za možgane. Pravzaprav se možgani pri ženskah do konca razvijejo šele približno pri triindvajsetih letih, pri moških pa pri petindvajsetih (ja, to je dejstvo – moški dozoriijo pozneje).

Mlajši možgani potrebujejo več spanja in časa za igro kot starejši. Podobno kot za telo tudi za um velja, da je starejše vzorce težje korigirati kot vzorce, ki se ustvarijo pozneje v življenju.

Naj vam povem zgodbo o Tylerju, čigar neuravnoteženo življenje je slabo vplivalo na njegovo duševno počutje. Ko je bil otrok, je bil anksiozen. Morda je to nagnjenost podedoval od mame, ki je bila obsedena s tem, kaj bi se zgodilo, »če bi ...«, in »kaj drugi mislijo«. Skrbela je, da je bil Tyler vedno kje v njeni bližini, da se je »lepo vedel« in da je bil zunaj nevarnosti. Njegovi starši so ga zelo silili v igranje golfa, ker je to varen šport, ker je zgodaj pokazal nadarjenost in ker bi z njim lažje prišel na univerzo. Čeprav golfa ni preveč maral, se je staršem uklonil, saj je imel občutek, da nima izbire, in staršev ni hotel razočarati. Starši niso imeli pojma, da je nesrečen. Družina je na zunaj le redko pokazala nelagodje – tako mama kot oče sta si prizadevala za »popoln« videz. Večino sinovih težav sta pometla pod preprogo ali jih rešila namesto njega. Takšen odnos je Tylerju ustrezal, dokler je bil majhen. V adolescenci pa so njegova previdnost, pomanjkanje spretnosti za reševanje težav in tlačanje čustev postali problematični: v določenih okoliščinah je začel doživljati napade panike, na primer kadar je moral pisati test, igrati zahtevnejši golf, spoznati nove ljudi in govoriti v javnosti. Po vsakem novem napadu panike je postal še malo manj samozavesten in bolj živčen in negotov, še posebej v družbi. Nikomur ni omenil ničesar in se je družbi raje izogibal, ker se mu je to zdelo varnejše. Nekaj utehe je našel v video igricalah in marihuani.

Ko je bil star petnajst let, je doživel napad panike med igranjem na pomembnem golf turnirju. Njegov trener je izgubil živce in ga je ozmerjal v javnosti. Tylerju se je zdela situacija prevelik zalogaj, zato je golf popolnoma opustil. Že samo misel na to, da bi se soočil s trenerjem ali se samo peljal mimo igrišča za golf, je bila dovolj, da je Tylerja zgrabila panika. Imel je občutek, da je grozno razočaral starše,

ki so toliko žrtvovali in ga silili v golf, vendar ni vedel, kaj drugega bi lahko naredil.

Njegovi napadi panike, anksioznost in izoliranost so se poslabšali in vse pogosteje je segal po marihuani. Posledice so bile težave z notranjo motivacijo, zbranostjo in spominom. Ne preseneča, da se mu je šolski uspeh poslabšal. Pri osemnajstih se je vpisal na kolidž, za katerega je imel občutek, da »ni dovolj dober«, a se mu je kljub temu zdelo, da je zanj prezahteven. Namesto da bi se spoprijel s pravim vzrokom svoje bolečine – anksioznostjo – se je v družbi »zdravil« z alkoholom, za konce tedna pa je sam kadir marihuano. Porušilo se mu je ravnovesje in redno je doživljal napade panike. Ni mogel več spati ali se zbrati in čez čas se je oddaljil od vseh sorodnikov in prijateljev. Toda šele potem ko je postal zaradi hude anksioznosti tako onespobilen, da ni mogel niti iz svoje sobe, je spoznal, da je zabredel v hudo depresijo. Trajala je skoraj dve leti; zahtevala je uživanje zdravil, individualno terapijo (da bi izboljšal sposobnost za spopadanje s težavami), družinsko terapijo (da bi predelal občutke krivde in jezo na starše) in skupinsko terapijo (da bi izboljšal samozavest v socialnem okolju). Ko se je postavil na noge, je na življenje gledal drugače. Po izkušnji obupa in klinične depresije je zdaj bolje razumel, kako naj se spoprijema z negotovostjo, rešuje težave, uravnava svoja čustva in živi uravnovešeno življenje.

Upam, da sem s Tylerjevim in svojim primerom ponazorila, da naš um deluje podobno kot naše telo in da oba težita k ravnovesju. Tylerjeva anksioznost je bila podobna moji hiperaktivnosti: ker se z njima nisva ukvarjala zgodaj, so pozneje izbruhnile velike težave. Meni bi koristilo, če bi si že zgodaj krepila mišice, Tylerju pa, če bi si že zgodaj krepil samozavest. Biokemične spremembe v adolescenci so pri obeh povzročile poslabšanje – mene so začeli mučiti izvini sklepi, njega pa napadi panike. Oba sva doživela dogodek, ki je bil kaplja čez rob – jaz sem padla s kolesa, on pa je doživel pripetljaj s

trenerjem. Pri obeh so se pojavljala opozorilna znamenja, da izgubljava ravnovesje, a sva jih oba prezrla. Oba sva si določila zdravlilo brez posveta z zdravnikom. Oba sva nadaljevala svojo pot, dokler naju zdravstveno stanje ni ustavilo. Oba sva se morala izjemno potruditi, da sva znova našla ravnovesje. Nihče od naju se ni zavestno odločil za neravnovesje in to stanje je bilo v nasprotju s tistim, kar so hoteli za naju starši. A ker se za probleme nisva dovolj zmenila in jih nisva odpravljala, je postajalo najino življenje vse bolj neuravnovešeno in težave so bile neizogibne. Neravnovesje lahko na začetku otrokom in staršem celo ustreza. Na primer, ker je bil Tyler tako previden, se je izognil poškodbam in postal priden otrok, ki ni nikoli ustvarjal nereda. Zanašala sva se na svoje prednosti, a najini boleznii sta se pojavili, ker sva prezrla svoje šibkosti. Prej ko se neravnovesje pojavi v življenju, težje ga je pozneje odpraviti. Če se je začelo že v otroštvu, torej v času telesnega in umskega razvoja, se telo ali um ne moreta razvijati uravnovešeno in tveganje za poznejši pojav bolezni, bolečine in poškodbe se poveča.

Ravnovesje – tako telesno kot umsko – je nekaj, kar pogosto jemljemo kot nekaj samoumevnega, podobno kot svoje zdravje. Pomislite na nešteto nevronov in povezav, ki se morajo razviti, da lahko hodimo ali se vozimo s kolesom. Poleg tega mora biti um nenehno pozoren in uglašen s telesom, da bi med hojo ali vožnjo s kolesom ohranili ravnotežje. Čeprav se nam zdi doseganje ravnotežja nekaj lahkega, potem ko to spretnost usvojimo, »lahko« ne pomeni »preprosto«. Pogosto se ne zavedamo, kako zelo zapleteno se je uglasiti, dokler nekaj ne manjka. Prepričanje, da bosta telo in um neravnovesje odpravila kar sama od sebe, delno drži, ker lahko pošiljata opozorilna znamenja, kadar izgubljam ravnovesje. Vendar je odvisno od nas, ali bomo ta opozorila upoštevali. Če jih ne bomo, bomo zašli v težave.

Pomanjkanje ravnovesja zdaj zaznamuje in otežuje vsakdanje življenje marsikateremu otroku. Če bodo naši

otroci preveč časa preživeli pretirano zavarovani, se ne bodo naučili, kako se zavarovati sami. Če bodo preveč časa preživeli za mizo in premalo v resničnem svetu, se ne bodo naučili, kako v odraslosti najti ravnovesje med delom in resničnim življenjem. Če se bodo preveč časa učili ali vadili in premalo počivali, se ne bodo znali sprostiti. Če jim bomo dajali preveč navodil in ne bodo imeli dovolj časa za samostojno reševanje težav, bodo imeli težave pri prepoznavanju in reševanju svojih problemov. Otrok, ki odrašča neuravnovešen, ravnovesja sploh ne bo poznal.

Mislím, da to intuitívno vsi vemo, kadar gre za telo, ne upoštevamo pa intuícije, kadar gre za um. Predstavljate si osemletnika v preveč razvitem telesu, na primer s strašnimi bicepsi. Starševska intuícija vam govori, da nekaj ni v redu. Lahko si rečete, da mišice niso videti »naravne«, in morda se boste spraševali, ali dvigovanje uteži za krepitev bicepsov res koristi otrokovemu zdravju. Naša starševska intuícija ve, da je telesna moč v redu, da pa pospeševanje naravne rasti in telesnega razvoja ni. Enako velja za otroški um. Kot boste zavrli rast osemletnika, če ga boste pošiljali v telovadnico na dvigovanje uteži, boste dolgoročno zavrli otroke, če jih boste s pretiranim priganjanjem k še večjemu uspehu odvracali od normalnih otroških dejavnosti, na primer igranja.

Takoj prepoznavni negativni učinki tigrovске vzgoje

Preveč zaposleni tigrovi mladiči nimajo časa za osnovne stvari v življenju

Spanje, sončna svetloba, vadba in prehrana. Šestnajstletni Sanjay se je lahko pohvalil z odličnimi dosežki v šoli, kot prostovoljec se je angažiral v več projektih, poleg tega pa se je še učil za sprejemni izpit. Ko je prišel k meni, je bil ves iz sebe in ga je bilo sram, da je moral obiskati zdravnico, ker so ga vsi imeli za »tako močnega«. Ugotovila sem, da je v trimesečnem obdobju, preden je začel razmišljati o samomoru, spal samo pet ur na noč.

Tako on kot njegovi starši so razumeli, da je spanje pomembno, vendar pa on preprosto ni utegnil narediti vsega, kar je hotel. Starši so bili ljubeči in zaskrbljeni, a ga niso spodbujali, naj zmanjša dejavnosti. Namesto tega sta mama in oče izmenično ostajala pokonci pozno v noč skupaj z njim, mu pripravljala kavo in mu dovolila, da je zaspal na knjigah. Najela sta celo dragega inštruktorja, da bi mu pozno v noč pomagal delati domače naloge, ko so se mu ocene začele slabšati.

Sanjay za izboljšanje ocen ni potreboval inštruktorja – bil je briljanten fant. Potreboval je samo nekaj spanja. Toda znašel se je v začaranem krogu, ker je hotel izkoristiti vsako priložnost za »napredovanje«, zato je ostajal pozno pokonci, posledica tega pa je bila, da ni mogel več jasno razmišljati, zato je vse bolj zaostajal. Mislil je, da se mu bo zmešalo in da bo končal v psihiatrični bolnišnici. Strinjala sem se, da bi se to res lahko zgodilo, če se ne bi dovolj naspal. Ni mi hotel verjeti, da bi nekaj tako preprostega, nekaj, kar je ves čas odrival, ker je hotel čas porabiti za »pomembnejše« stvari, rešilo njegove težave. Ko sem mu pojasnila, da je pomanjkanje spanja za zdravje enako škodljivo kot kronično kajenje, je privolil, da bo poskusil spati več. Po štirih dneh je opazil dramatično izboljšanje razpoloženja in zbranosti, pa tudi veliko več energije je imel. Po dveh tednih je postal spet stari Sanjay in se mi je zelo zahvaljeval, da sem mu rešila življenje, čeprav sem mu samo svetovala, naj več spi. Takšen nasvet bi mu dal lahko vsak z osnovno človeško intuícijo. Za to ni potrebna čudežna diploma iz medicine!

Po drugi strani pa sem srečala zelo veliko tigrov – mladih in starih – ki jih je odhoda v posteljo groza (in potem trpijo zaradi nespečnosti). Ker so tako zaposleni, je čas tik pred odhodom v posteljo edini čas, ko lahko predelajo številna čustva, ki so jih čutili čez dan. Ironija je v tem, da se veliko takih pacientov z anksioznostjo spoprijema tako, da se še bolj zagrižejo v delo, saj upajo, da se bodo na koncu dneva od utrujenosti v posteljo preprosto zrušili.

Nekateri tigrovski starši skrbijo, da so njihovi otroci tako zaposleni, da dobesedno ne vidijo dnevne svetlobe. Raziskave so razkrile, da je približno 90 odstotkov otrok v pomembnejših vzhodnoazijskih državah – na Kitajskem, Japonskem, Tajvanu, v Južni Koreji – kratkovidnih. Če to primerjamo z 10–20 odstotki kratkovidnih otrok azijskih staršev v Severni Ameriki, vidimo, da velik odstotek kratkovidnih otrok v Aziji ni povezan z dednostjo. Raziskovalci menijo, da je težava posledica tega, da otroci preveč napenjajo oči pri učenju in da premalo časa preživijo v naravni sončni svetlobi.¹ Poleg tega pediatri na Vzhodu in Zahodu opažajo vnovičen pojav rahitisa in menijo, da je vzrok pomanjkanje vitamina D, ki nastaja ob izpostavljenosti sončni svetlobi. (Po mojem k temu precej pripomorejo tudi videoigrice.) Če naši otroci tičijo notri in se vse dni učijo ali igrajo igrice, nikoli ne utegnejo biti zunaj. Premalo svežega zraka in sonca pa ima hude posledice.

Kdor je ves dan v stanovanju, se verjetno ne giblje veliko, zato se bo verjetneje zredil. Debelost otrok se je od osemdesetih let 20. stoletja povečala za trikrat in nič ne kaže, da se bo to število kmalu začelo zmanjševati. Debelost otrok postaja v Evropi in na Vzhodu vse večji problem in raziskave so pred kratkim pokazale, da sta število ur, ki jih otroci preživijo v strukturiranih dejavnostih sede, in debelost neposredno povezana.²

Med otroki je tudi vse več primerov sladkorne bolezni. Lahko se vprašamo, koliko povečanje »zaposlenosti«, uživanje hitre hrane in večerjanje med vožnjo na različne dejavnosti pripomorejo k pojavu sladkorne bolezni in debelosti.

Zaposlenost povzroča tudi ekstremno, če že ne bizarno vedenje. Na primer nekateri kitajski dijaki, ki se učijo za sprejemni izpit na kolidž – v kitajskem šolskem sistemu to velja za enega ključnih dogodkov – si injicirajo aminokislino, da jim dragocenega študijskega časa ne bi bilo treba žrtvovati za uživanje hrane.³ Zagovorniki tega



početja – šokira me, da ljudje priznavajo, da podpirajo takšno norost – pravi, da intravenozne infuzije skrajšujejo čas, ki ga potrebujejo učenci, da bi šli v menzo in jedli, zato imajo več časa za učenje. Prepričani so tudi, da to povečuje vzdržljivost dijakov in jih pomirja, ko morajo vso noč bedeti. Sprašujem se, kje je razlika med izbiro za nezdrav življenjski slog in zlorabo otroških teles in umov. Ne glede na vaše mnenje o tem se otrokom dela škoda.

Preveč tekmovalni tigrovi mladiči ne morejo tekmovali v resničnem svetu

Pomanjkanje socialnih spretnosti in sposobnosti za navezovanje socialnih stikov. Veliko staršev in mladih se danes raje ukvarja z individualnimi športi in igranjem instrumenta kot pa z moštvenimi športi, igranjem v glasbeni skupini ali udeleževanjem v kakšnem odboru, predvsem zato, ker imajo občutek, da lažje »zmagujejo«, če delujejo samostojno. Starši mi govorijo, da se lahko, če se otroci ukvarjajo s

plavanjem, golfom ali solo igranjem instrumenta, izognejo delu v moštvu in imajo večji nadzor nad rezultatom. Neka kandidatka za poslovno šolo mi je povedala, da se sošolci v njenem oddelku izogibajo skupinskim projektom, ker imajo zaradi njih manj nadzora nad svojimi ocenami. Pomislite: koliko podjetij uspeva brez ljudi, ki bi sodelovali v skupini? Ta kratkovidna osredotočenost samo na takojšnji rezultat hudo ogroža sposobnost za doseganje dolgoročnih uspehov. Svet je danes enako socialen, kot je bil v preteklosti – če ne še veliko bolj, če upoštevamo povezanost prek pametnih telefonov in računalnikov. Dobro razvite socialne spretnosti hitro postajajo ena od ključnih sestavin življenjepisa, mladi tigri pa jih nimajo. Pomanjkanje socialnih spretnosti in sposobnosti za navezovanje socialnih stikov škoduje ne samo potencialni karieri, ampak tudi uspehu v življenju na sploh. Ljudje smo socialna bitja, in da bi bili zdravi, vsi potrebujemo socialne spretnosti in stike z drugimi, tako kot potrebujemo spanje.

Telesne poškodbe. Otroci, ki jih starši preveč ženejo v športno vadbo, se bodo veliko verjetneje poškodovali. Na urgencah opažajo, da sprejemajo vse več otrok, ki se poškodujejo zaradi pretirane telesne vadbe. V šolskem letu 2008–2009 je pri atletiki doživelo pretres možganov 400.000 ameriških srednješolcev.⁴ Število primerov pretresa možganov se je med letoma 1997 in 2007 med učenci, starimi od osem do devetnajst let, ki so se športno udeleževali, na primer pri košarki ali nogometu, več kot dvakrat povečalo, čeprav se je v tem obdobju s športom ukvarjalo čedalje manj otrok.⁵

Isti zdravniki vam bodo tudi povedali, da vedno več staršev *ne* upošteva njihovega nasveta, naj poškodovani otrok počiva ali za nekaj časa opusti ukvarjanje s športom. Poškodbe otrok so hude, a hude so tudi posledice tega, da starši poškodovanemu otroku ne omogočijo dovolj počitka, preden ga spet pošljejo na športno igrišče. Vidim, da se balerine vračajo v plesno dvorano kljub zvitim gležnjem, teniški

igralci na igrišče kljub bursitisu, veslači na vodo kljub zvinom hrbtenice in drsalci na led kljub bolečinam v kolenu. Največ skrbi pa zbuja poškodovani hokejisti, košarkarji, igralci ragbija, nogometaši, smučarji in deskarji na snegu. Opazam, da trpijo zaradi nespečnosti, omotice, izgube spomina, raztresenosti, anksioznosti in depresije, in vse to zaradi poškodb glave, ki jih niso ustrezno zdravili. Če je otrok športno aktiven prezgodaj po pretresu možganov, ima najverjetneje starše, ki zaradi svojega razjarjenega notranjega tigra nevarno ženejo poškodovanega otroka ali pa molče stojijo ob strani, medtem ko to počne nekdo drug. Ne glede na to, ali se vaš otrok »res hoče« spet športno udeleževati ali pa »čutite pritisk« moštva ali trenerja, da bi otroku dovolili ukvarjanje s športom, še preden je ozdravel, to zame nima smisla. Starši smo. Če nam otrokovo zdravje ni na prvem mestu, komu bo?

Neetično vedenje. Ker tigrovski starši hočejo zmago za vsako ceno, so njihovi otroci lahko razvajeni, sebični in neetični.

Goljufanje in podobno neetično početje je pogosto in postaja vse bolj vsakdanje. Na otroke, ki se ukvarjajo z najbolj tekmovalnimi športi, pogosto pritiskamo, naj naredijo vse, samo da bi bili najboljši. Mladi igralci včasih mislijo, da lahko »izločijo« najboljše igralce nasprotnega moštva, tudi če takšno početje povzroči hude poškodbe. Mediji skoraj vsak dan poročajo o škandalih poklicnih športnikov, ki so goljufali, vendar pa vam lahko iz prve roke potrdim, da so športniki iz srednje šole in kolidža pogosto *bolj* nagnjeni h goljufanju in uživanju prepovedanih snovi, ker jo zaradi bolj ohlapnega nadzora veliko lažje odnesejo brez posledic, če goljufajo. Pogosto se čudim, kako je mogoče, da so oblastni starši, ki otroka silijo v šport in bedijo nad vsako njegovo potezo in mu nadzorujejo vsak grižljaj hrane, zadnji, ki izvedo, da otrok jemlje poživila. Ne pravim, da vsi starši spodbujajo takšno vedenje, vendar pa je slepljenje samega sebe lahko neverjetno.

Goljufanje v športu je samo vrh ledene gore, kar zadeva neetično vedenje. Pred kratkim so sto harvardskih študentov obtožili goljufanja pri izpitu, pri katerem so teste lahko odnesli domov. Na Univerzi Osrednje Floride so na koncu prvega semestra zalotili več kot sto študentov, ki so imeli pri sebi kopijo testa, a niso obžalovali, ker so kopijo uporabili za goljufanje. Leta 1940 je 20 odstotkov ameriških študentov na kolidžu priznalo, da so v srednji šoli goljufali; leta 2010 se odstotek giblje med 75 in 98.⁶

Pred kratkim sem se pogovarjala z Annie, učiteljico, ki poučuje že trideset let. Povedala mi je, da imajo učitelji občutek, da učencem ne morejo več dajati slabih ocen, kaj šele, da bi jih zaradi goljufanja disciplinirali, še posebej če imajo opraviti s tigrovskimi starši. Povedala mi je za starše nekega učenca, Marka, ki je Annie obtožil, da ga je med pisanjem testa zalotila pri goljufanju in da je ona kriva za slabo oceno. Mislila je, da bo pogovor o dogodku z njegovimi starši dobra priložnost zanj, da doživi posledice svoje napake, ne da bi bila ta »usodna« (bil je v devetem razredu in rezultat testa ni vplival na pridobitev štipendije ali sprejem na univerzo). Vendar pa je starše tako zelo skrbel njihov ugled in vpliv, ki bi ga imel incident lahko na sinovo spričevalo, da so vložili pritožbo, s katero bi celotno zadevo potlačili. Pod pritiskom sta se učiteljica in šola dogovorili, da bo ocena testa ostala, vendar pa se je njen pomen zmanjšal, tako da ni imela nobenega pravega vpliva na Markovo končno oceno. Še pomembneje pa je bilo, da je omemba goljufanja izginila iz njegove kartoteke. Marko je zaradi celotnega incidenta doživel komaj kaj stresa; njegovi starši so bili tisti, ki so doživeli anksioznost in stres ter so plačali ceno za reševanje njegove težave. Še zanimiveje pa je, da je goljufanje pri testu priznal *in poleg tega* še učiteljico obtožil, »da je zagnala tak cirkus zaradi tega«, to pa je njegove starše navedlo do prepričanja, da je že »dovolj trpel«. Primer kaže, da lahko tigrovska vzgoja z zagovarjanjem, da je za zmago in zaščito dovoljeno

vse, povzroči neupoštevanje vrednot, kot so spoštovanje, odgovornost in moralnost.

Tudi prostovoljstvo ni immuno pred goljufanjem. Veliko mladih se odloči za prostovoljno delo samo zato, da bi imele njihove prijave na univerzo »večjo težo«, in so to celo pripravljeno priznati. Tisti, ki se prijavljajo kot prostovoljci, ker je to »videti dobro«, se ne zavedajo, da veliko tistih, ki odločajo o sprejemu na univerzo, opazijo takšno nepristno vedenje. Najslabše pa je, da tisti, ki se prijavljajo kot prostovoljci, ker vidijo v tem samo koristi zase, ne čutijo čudovitega občutka, ki je posledica iskrenega prizadevanja za pomoč skupnosti.

Uporaba substanc in zasvojenost.

Imam več kot desetletno prakso in opazam, da ni še nikoli toliko mladih, ki se preveč ženejo, uporabljajo več zdravil na recept, ki naj bi izboljšala uspeh, kot danes. Z neko raziskavo, ki so jo izvedli na Kalifornijski univerzi, so ugotovili, da je 20 odstotkov dodiplomskih študentov vsaj enkrat v življenju uživalo stimulanse, na primer Adderall in Ritalin, čeprav niso imeli zdravstvenih težav, največkrat za »izboljšanje učnega uspeha«, »učinkovitejše učenje« in »povečanje budnosti«. ⁷ Druga motiva – rekreacijska uporaba na zabavah ali jemanje substanc, da bi shujšali – nista bila tako pomembna kot doseganje učnega uspeha. Na podlagi svojega ekstenzivnega raziskovanja o zlorabi stimulativnih drog, odvisnosti in zabav bi rekla, da so ti izsledki žal konservativni in da je težava vsak dan večja. Opazam, da otroci uporabljajo zdravila na recept, da bi se lahko dlje časa učili, bolj agresivno igrali ragbi, hitreje tekli na atletski stezi, shujšali, ker bi jih to omogočilo večje uspehe pri veslanju in baletu, ali pa preprosto zato, da bi se lažje prebili skozi neverjetno natrpan dan.

Stimulansi, med njimi je najpogostejši kofein, gotovo lahko kratkoročno izboljšajo uspeh, dolgotrajna uporaba pa celotno telo »vrže iz tira«. Na primer naravni cikel spanja možganov se lahko poruši, posledica tega pa

je, da mladi ne morajo spati, čeprav nehajo uživati stimulanse. Jasno je tudi, da stimulanse povzročajo veliko zasvojenost in da lahko zmotijo celoten tok življenja. Delala sem z zelo veliko briljantnimi in garaškimi tigrovimi mladiči, ki so nenamerno postali zasvojeni s stimulanse, potem ko so jih uživali, da bi bili bolj zbrani, dosegli boljše športne rezultate ali imeli boljše učni uspeh.

Duševno zdravje, samopoškodbe in samomor. Na svetovalne službe na kolidžih se obrača vse več študentov, ki potrebujejo duševno oskrbo, in vsi podatki kažejo, da se bo ta potreba v naslednjih desetletjih še povečevala. Težave z duševnim zdravjem, kot je depresija pri najstnikih, so se od začetka 20. stoletja povečale za petkrat. Ena od raziskav je razkrila, da se je med letoma 1938 in 2007 med ameriškim študenti na kolidžu število težav z duševnim zdravjem neizpodbitno povečalo.⁸ V primerjavi s študenti iz tridesetih in štiridesetih let 20. stoletja imajo današnji občutno več težav z depresijo, manijo (del bipolarnе motnje), paranojo in psihopatskimi odkloni. Šokantno je, da se zdaj kar petkrat več mladih uvršča v kategorijo psihopatov. Raziskava tudi jasno kaže, da ti izsledki *niso* posledica pristranskosti odgovorov – se pravi, da ne gre samo zato, da bi ljudje danes prej priznali, da so depresivni, kot v preteklosti. Avtorji raziskave so ugotovili, da »izsledki govorijo v prid modelu, ki navaja vse večji kulturni pomen zunanjih ciljev, kot sta materializem in status, in vse manjši pomen notranjih, kot so skrupnost, smisel življenja in pripadnost.«⁹

Nobeden od teh rezultatov me ne preseneča, saj na svoje oči vidim, da so te težave vsak dan večje. Vendar pa pri teh trendih največjo skrb zbuja samopoškodovanje. Videvam veliko mladih, ki se režejo, se namerno opečejo ali se uničujejo, med drugim s ponesrečenimi in uspešnimi poskusi samomora. Ljudje po navadi poškodujejo sami sebe, ker je zanje to strategija za spoprijemanje z duševnim stresom. Ko se poškodujejo, jih takoj preplavijo endorfini, snovi, ki se izločijo, da bi

olajšali bolečino, nastalo zaradi rane. Z neko raziskavo, ki so jo leta 2011 izvedli na študentih iz osmih ameriških univerz, so ugotovili, da se je 15 odstotkov sodelujočih kdaj porezalo, opeklo ali se kako drugače samopoškodovalo. Študenti so se poškodovali najpogosteje ob koncu dneva, ko naj bi se sprostiti pred spanjem.¹⁰

Samomor je včasih dokončni, tragični pobeg pred stresom. Univerza Cornell je jeseni 2012, tik pred novim šolskim letom, v svojem lepem kampusu na severu zvezne države New York na sedmih mostovih namestila jeklene mreže. Zakaj? Ker je v šolskem letu 2010 šest študentov naredilo samomor, trije tako, da so se pognali s teh mostov. David J. Skorton, rektor univerze, je izjavil, da so smrti samo »vrh ledene gore in da kažejo na veliko večji spekter težav z duševnim zdravjem, s katerimi se spopadajo številni v našem kampusu in v kampusih drugod«. Univerza Cornell je hitro zaslovela kot »šola samomorilcev«, vendar nikakor ni edina šola, ki se spoprijema s tem problemom. Pravzaprav je odstotek samomorov med študenti na Cornellu zelo podoben odstotku drugih univerz in kolidžev v Severni Ameriki in manjši od odstotka na številnih drugih šolah po svetu.¹¹

Na Kitajskem se število samomorov med študenti skokovito povečuje: dvakrat do štirikrat večje je od števila samomorov med vrstniki, ki ne hodijo na univerzo.¹² Študentski svet Korejskega inštituta za znanost in tehnologijo je pripravil tole izjavo, potem ko je v tistem letu že njihov četrti sošolec naredil samomor: »Dan za dnem nas silijo v neizprosno tekmovanje, ki nas mori in duši. Zaradi obsežnih domačih nalog se ne moremo niti pol ure na dan posvetiti sošolcem v težavah ... Ne moremo se več niti sproščeno smejati.«¹³

Če vprašate vodstva kolidžev v Indiji, vam bodo povedali, da so samomori učencev hud problem. Z neko raziskavo so ugotovili, da je leta 2006 samomor naredilo 5857 učencev in da se je to število do leta 2010 povečalo za

26 odstotkov, na 7379 (ali približno dvajset učencev na dan).¹⁴

Seveda je samomor izjemno kompleksen problem, ki ga le redko sproži samo en dejavnik. Pravzaprav so vse duševne težave mladih posledica interakcije več dejavnikov, kot so dednost, izkušnje iz zgodnjega otroštva, travme, poškodba glave, osebnost, hormoni, uporaba substanc in okolje. Zato ne trdim, da bi morali za vso nesrečo mladih obtožiti tigrovsko vzgojo. V resnici bi bilo bolj prav reči, da k nesreči najbolj pripomore neuravnovežena »tigrovska kultura«, v kateri nas toliko živi.

Skrbi me, ker so nekateri od naših najinteligentnejših in najbolj nadarjenih mladih izpostavljeni največjemu tveganju za samopoškodovanje in samomor. Otroke, ki že zgodaj pokažejo nadarjenost za učenje, šport ali glasbo, izdvojimo in dušimo z dodatnimi predmeti, tutorji in neverjetnimi pričakovanji, da bodo blesteli, pogosto za vsako ceno. Njihova samopodoba postaja vedno bolj odvisna od uspešnosti. Njihovo mesto nadzora je povsem zunaj njih. Marsikateri od teh »superučencev« razume vsak neuspeh – pri testu, na tekmovanju ali v prijateljstvu – kot katastrofo, ne pa kot dragoceno učno izkušnjo. Nimajo pojma, kako se spopasti z neuspehom, čeprav je normalen del življenja, saj jim nikoli ne dovolimo, da bi jim spodletelo. Poleg tega mi je veliko mladih zaupalo, da njihovi starši in drugi samopoškodovanja nočejo videti. Pravijo mi: »Dokler bom ... (poljubno vstavite: dobivala dobre ocene, bil član nogometnega moštva, dobival medalje za igranje klavirja ipd.), lahko počnem, kar me je volja.« Na žalost nihče noče vznemirjati prihodnjega zvezdnika, čeprav je v stiski.

Kot psihiatrinja zelo pogosto in neposredno doživljam opustošenje, ki ga povzroči samomor. Te zgodbe in statistični podatki se res samo vrh ledene gore. Ne glede na to, kako visoke ali nizke so številke, je že izguba enega samega inteligentnega mladega človeka več, kot si svet lahko privoščiti.



Ves svet žaluje s starši teh otrok, ki jih nepravilno prezgodaj izgubljam.

Negativne posledice tigrovske vzgoje

Kumulativni vsakodnevni in dolgoročni učinki tigrovske vzgoje otroke oddaljujejo od uspeha, ki jim ga želijo starši. Pa ne mislim samo na uspeh v karieri, ampak tudi na telesno, duševno, socialno in duhovno zdravje in blaginjo.

Su Yeong Kim, izredna profesorica za razvojno psihologijo in družinsko ekonomijo na Teksaski univerzi, je osem let spremljala več kot 300 ameriških družin s kitajskimi koreninami.¹⁵ Zanimalo jo je, zakaj se tigrovska vzgoja obnese pri ameriških družinah kitajskega izvora, enako stroga vzgoja pa je za otroke, ki nimajo azijskih korenin, dokazano škodljiva.

Pokazalo se je, da se tigrovska vzgoja ne obnese pri nikomer. Kim je ugotovila, da ameriški starši kitajskega izvora večinoma niso avtoritarni tigri, kot bi pričakovali po branju knjige *Bojna pesem mame tigrice*.¹⁶ Še pomembnejša

pa je ugotovitev, da imajo strogi, čustveno odtujeni ameriški starši kitajskega izvora otroke, ki so enako nesrečni in izgubljeni kot otroci tigrovskih staršev drugih narodnosti. Otroci staršev, ki jih je Kim opredelila kot »tigrovske starši«, so imeli slabši učni uspeh in slabše dosežke in bili so tudi veliko slabše psihološko prilagojeni in bolj odtujeni od družine kot otroci staršev, ki so otroke podpirali in jim niso »težili«. Otroci, ki so jih starši podpirali, so imeli najboljše rezultate, kar zadeva šolski uspeh, druge dosežke in integracijo v družino. Poleg tega ti otroci niso bili pod pritiskom, naj bodo v šoli najboljši, niso imeli simptomov depresije in niso bili odtujeni od staršev – vsemu temu pa se ni uspelo izogniti njihovim tigrovskim vrstnikom. Raziskava Su Yeong Kim je zelo jasno dokazala, da tigrovska vzgoja zahteva visoko ceno in prinaša le malo koristi.

Tigrovi mladiči niso pripravljeni za svet 21. stoletja

Osnovna struktura in metodologija šolanja sta se le malo spremenili od zgodnjega 19. stoletja, ko je prusko

kraljestvo uvedlo prvo obvezno šolanje in ga podprlo z državnim denarjem. Poudarek je bil na ubogljivosti, dolžnosti in vojaški usposobljenosti – in pruski sistem se je obnesel tako dobro, da se je hitro razširil po vsej Evropi in Severni Ameriki, in na njem še danes temelji naše šolstvo. Zato ne preseneča, da naše otroke sistematično pripravljajo na intelektualne izzive prejšnjih dveh stoletij.

V 19. stoletju in še v večjem delu 20. stoletja informacije niso bile niti približno tako dostopne, kot so zdaj, in najbolj cenjeni so bili ljudje, ki so imeli največ znanja. Z rezultati testov in ocen je bilo mogoče zlahka prepoznati učence z največ znanja. Zato so se šole začele osredotočati na rezultate testov in prav tako tudi starši, ki so pogosto pritiskali na otroke, naj si prizadevajo za najboljše ocene. In pred sto leti je bilo to povsem smiselno.

Danes je tak šolski sistem zaradi tehnologije in strojev – enakih stvari, ki so spodbudile nastanek tradicionalnega

šolskega razreda in inteligenco ize-načile z odličnimi rezultati testov – postal zastarel. Zaradi tehnologije ne gre več za to, ali vemo pravi odgovor, ampak za to, ali znamo postaviti prava vprašanja. Izobraževalni model iz 19. stoletja je otroke spreminjal v stroje. (Pravzaprav so besedo *računalnik* najprej uporabljali za ljudi, ki so pred pojavom elektronskega kalkulatorja izvajali kompleksne matematične račune. V 19. stoletju so moštva inteligentnih mladih moških in v drugi svetovni vojni tudi žensk sedela s svinčnikom in papirjem in računala, kot to zdaj počnejo računalniki.) Medtem je stroj postal človekov vzor: stavek »Ona dela kot stroj« je mišljen kot kompliment. Težava je, da ljudje nismo stroji in da bitko s stroji gladko izgubimo. Stroji hitreje črkujejo, hitreje računajo in hitreje najdejo informacije kot mi. Tisto, kar potrebujejo otroci za uspeh v 21. stoletju, so kognitivne spretnosti, ki jih računalniki nimajo, domišljija in ustvarjalnost kot tudi sposobnost za sodelovanje, kritično mišljenje, komuniciranje in inovacijo.

Ni nam treba vedeti vseh podatkov, moramo pa biti sposobni uporabne podatke razlikovati od neuporabnih. Ni nam treba imeti odgovorov na vsa vprašanja, moramo pa vedeti, kje lahko najdemo pravi odgovor v množici napačnih. Od nas ne morejo pričakovati, da bomo vse razvozlati sami, lahko pa pričakujejo, da se bomo oprli na delo nekoga drugega, ne da bi ga ukradli. Sodelovanje, interpretacija in etičnost – to so stvari, ki jih stroji ne zmorejo, naši otroci pa bi jih morali obvladati.

Vedno jasneje postaja, da moramo po zaslugi tehnologije misliti širše kot kadarkoli prej. Pred petnajstimi leti Google, Facebook in Twitter še niso obstajali. Si zdaj lahko predstavljate svoj svet brez njih? Kdo ve, katera podjetja, ki jih danes še ni, bodo čez deset let tako ključna, da bodo njihova imena dodali v slovar (oziroma dictionary.com!). Še pred petimi leti nismo slišali za upravljavce družbenih medijev, dizajnerje izkušenj uporabnikov in kiborgske antropologe. Pomislite, da

bo otrok, ki je začel hoditi v šolo leta 2014, diplomiral okoli leta 2029. Kako lahko sploh pripravimo svoje otroke, da bodo v 21. stoletju delali na področjih, ki jih še niso razvili, in da bodo uporabljali tehnologije, o katerih se nam zdaj še sanja ne, če jih bomo še naprej poučevali spretnosti 19. stoletja? A prav to se zdaj dogaja. Dajemo jim orodja, ki jih za uspešnost sploh ne potrebujejo.

Morda boste zdaj pomislili: »Sistem je morda zastarel, vendar pa so v njem moji otroci, zato se bodo morali privaditi nanj.« Hvala bogu se stvari spreminjajo. Dekani vijejo roke in se sprašujejo, kaj naj naredijo z zdajšnjim navalom »prežgancev« ali »porcelanov«, in ugotavljajo, da je sistem rekrutiranja novih učencev povsem zgrešen – kajti pogosto nagrajuje uspešne reševalce testov za 19. stoletje, ne pa tistih, ki razmišljajo za 21. stoletje.

Univerza v južni Kaliforniji in Izobraževalni odbor sta leta 2011 izdala poročilo, ki ponuja prepričljive argumente v prid spremembi obstoječih pogojev za sprejem na univerzo.¹⁷ Poročilo zelo ostro kritizira zdajšnje procese vpisovanja na kolidž in univerzo, ki, pišejo avtorji, »pripisujejo neupravičeno vrednost standardiziranim testom kot vrhovnemu merilu za akademsko kompetentnost, ustvarjajo vtis, da so rezultati testov pomembnejši kot učenčeva dejanska učna sposobnost ali psihološke lastnosti, in spodbujajo razcvet več milijard dolarjev vredne industrije testiranja ter skupinskih in individualnih priprav na teste«.¹⁸ Poleg tega avtorji menijo, da sistem sprejemanja na univerzo »pri učencih krepi ciničen odnos, da je vpis na izbrano institucijo cilj sam po sebi, ne pa začetek izobraževalne poti – odnos, ki spodbuja množično goljufanje in izigravanje sistema v srednji šoli, hkrati pa zmanjšuje potrebo po učinkovitem poučevanju in pripomore k razvrednotenju učenja na kolidžu«.¹⁹ Poleg tega se zavzemajo za drugačno ocenjevanje pripravljenosti dijakov za kolidž, za takšno, ki bi temeljilo na njihovi osebni želji po učenju in odličnosti v visokošolski instituciji.

Smo šele na začetku nečesa, za kar upamo, da bo korenita sprememba. Ironija pa je, da je eden najpomembnejših motivov tigrovskih staršev otrokom zagotoviti varno službo. To je področje, na katerem se jim bo tigrovska vzgoja najbolj maščevala.

Tigrovim mladičem gre na delovnem mestu 21. stoletja slabše

Tigrovski starši so prepričani, da bodo s svojo vzgojo otroke najboljše pripravili za čedalje bolj tekmovalni svet. Drži, da se bo svet dela, v katerega bodo stopili naši otroci, zelo razlikoval od našega, vendar pa ne tako, kot pričakujejo tigrovski starši. Enaindvajseto stoletje bo v znamenju globalne konkurence in tehnološke povezanosti, vendar pa bo tudi vse bolj socialno. Še več, ko so več kot 1500 vodilnih izvršnih direktorjev na svetu povprašali, katera je najpomembnejša vodstvena sposobnost v 21. stoletju, so odgovorili, da je to ustvarjalnost²⁰ – lastnost, ki jo tigrovska vzgoja zatira.

Delodajalci se pritožujejo, da novi mladi zaposleni ali mladi diplomanti ne znajo misliti ustvarjalno, reševati problemov ali sodelovati. Vsestranski posamezniki, ki se oglašujejo v zloščeni življenjepisih, v resničnosti ne obstajajo nujno. To neskladje je posledica tega, da si besedo *vsestranski* tigrovski starši narobe razlagajo. »Vsestranski« se vse manj nanaša na raziskovanje različnih področij na podlagi posameznikovih pristinih interesov in vse bolj na zahteve staršev do otrok. Kadar tigrov mladič raziskuje kakšno dejavnost, gre po navadi za upoštevanje zahtev, kako naj jo raziskuje. Za tigrove mladiče, ki se bodo vpisali na srednjo šolo, kolidž ali fakulteto, biti »vsestranski« pomeni lotiti se še ene nove dejavnosti po navodilih odraslih, ki naj bi delala vtis v življenjepis.

Različne izkušnje – od glasbe do moštvenih športov – pomagajo razvijati lastnosti, kot so marljivost, ustvarjalnost in hitro mišljenje, vse to pa povečuje produktivnost in inovativnost. Če pa je motivacija za to, da bi si otrok pridobil takšne izkušnje, zunanja, se pozitivne lastnosti, ki so povezane z njimi, ne

razvijejo. Ko so učenci že na kolidžu ali fakulteti, je veliko prepozno, da bi poskusili razvijati te lastnosti.

Današnji mladi (generacija, rojena po letu 1980) so nesrečni, živčni, prestrašeni in nepripravljeni za resnični svet. Znani so kot »generacija s posebnimi pravicami« in »generacija Y« (njihov slogan: »Zakaj ne morem imeti tega, kar si želim?«). Pomislili boste, da so ljudje zmajevali z glavami in se pritoževali nad pomanjkljivostmi vsake sodobne generacije že od začetka človeške zgodovine. »Današnji mladi« so starejše vedno spravljalji ob živce. Vendar pa imajo tokrat starejši morda le prav. Novejše raziskave so potrdile, da se generacija Y dokazano razlikuje od prejšnjih. Vrednote, kot sta družbena angažiranost in sprejemanje samega sebe, ceni veliko manj kot bogatenje, osebno podobo in slavo. Ti mladi – včasih jim pravijo tudi *milenijci*, *generacija Jaz* ali *generacija s posebnimi pravicami* – so manj pripravljeni darovati dobrodelnim organizacijam, varovati okolje ali se zavzemati za družbene cilje. Po drugi strani pa so milenijci bolj ekstrovertirani (čeprav to ne pomeni nujno, da imajo boljše socialne spretnosti), manj seksistični in imajo manj predsodkov kot prejšnje generacije (razen kadar gre za ljudi, ki so predebili). Zanimivo je, da ima to pomanjkanje predsodkov manj opraviti s sočutjem in več s strpnostjo.²¹

Ker je generacija Y prepričana, da ji pripadajo posebne pravice, ima na delovnem mestu precej težav. Delodajalci se zdaj redno pritožujejo, da so delavci iz generacije Y prevzetni in da mislijo, da pravila zanje ne veljajo in da jim ni treba »izpolniti svojih obveznosti«. Podjetja, kot sta Merrill Lynch in Ernst & Young, celo najemajo svetovalce, da jim pomagajo izučiti milenjske delavce.²² A ti svetovalci imajo težaško delo. Neka raziskava je pokazala, da bi bili pripadniki generacije Y raje brezposelni, kot pa da bi sprejeli službo, za katero bi mislili, da je pod njihovo ravnjo, in da v povprečju menijo, da je trideset let primerna starost, da se odselijo iz hiše staršev (obe dejstvi sta brez dvoma povezani).²³

Direktorji podjetij in vodje kadrovskih služb vsepovsod izgubljajo živce zaradi mladih zaposlenih, ki ne znajo »razmišljati nekonvencionalno«, poiskati rešitev za probleme, ali pa (to je še slabše) pošljejo starše, da se pogajajo za njihove pogodbe, ali pa staršem naročijo, naj kličejo v službo in povedo, da je njihov otrok zbolel. Direktorji opažajo, da so številni mladi slabi sodelavci, ker so preveč tekmovalni ali ker jim primanjkuje pomembnih socialnih spretnosti ali pa kar oboje. Vodstveni delavec neke zelo uspešne korporacije mi je zaupal: »Številni kandidati imajo popolno življenje in veliko jih je doseglo tudi pomembne dosežke v šoli ter na glasbenem ali športnem področju. Vendar pa to šteje samo, če znajo tudi sodelovati in so inovativni. Pravzaprav se vam briljanten življenjepis lahko celo maščuje – razkriva lahko, da ste živeli v nekakšnem mehurčku brez izkušenj iz resničnega življenja. Če dobim takšen občutek pri kakem kandidatu, ga preprosto izločim.« Delodajalci iz 21. stoletja lahko zdaj tigre prepoznajo na kilometre daleč – dobesedno.

Cena, ki jo plačujejo tigrovski starši

Tisti med nami, ki smo ujeti v tigrovsko kulturo, imamo najboljše namene, vendar pa preprosto nismo naredili dovolj dobrega za svoje otroke. Kaj pa za sebe same? Imamo od tigrovskega življenjskega sloga kakšne koristi? Nikakor!

Mene je tigrovska vzgoja skoraj stala moje dragocene hčere. Z možem sva imela dva zdrava otroka, ko sem se začela intenzivno ukvarjati z mislijo, da bi imela še tretjega. Čeprav nama je življenje že ušlo iz vajeti zaradi vseh urnikov, skrbi za družino in stroškov za dva otroke, si je nekaj v meni želelo še enega otroka. Moj mož (tisti, ki je pri naju bolj praktičen) je bil jasen: »Ne, naše življenje je že zdaj preveč hektično in preveč stane. Še enega otroka si preprosto ne moreva privoščiti. Znorela bova, bankrotirala ali pa oboje.« Razumsko sem mu dala prav. V najinem življenju preprosto ni bilo prostora za še enega otroka. Takrat se mi je posvetilo: v najinem življenju ni

več nobenega ravnovesja. In odvrnila sem mu: »Če so lahko moji starši uspešno vzgojili pet otrok z veliko manj denarja, sem prepričana, da midva lahko tri. Nisem povsem prepričana, kako bova to naredila, ampak vem, da bova zmogla.« Seveda pa sva morala prej udomačiti tigr v sebi.

Mama mi je vedno govorila, da bom, če si bom nekaj želela nesebično in s čistim srcem, ne pa zaradi kakršnegakoli zunanega razloga, že našla način, kako to dobiti. Tretjega otroka sem si želela nesebično in s čistim srcem in ne zaradi kakršnegakoli zunanega razloga. Pravzaprav sem vedela, da bi bil tretji otrok velik udarec za vse zunanje stvari, ki sem jih tako cenila: mojo kariero (po dveh porodniških je bil program, ki sem ga ustvarila, pred ukinitvijo), moj videz (ni mi še uspelo shujšati od zadnje nosečnosti in v zadnjih štirih letih sem bila videti precej izčrpana), moj finančni status (le kdo si danes lahko privoščiti tri otroke?), moj dom (v njem bi zavladal še večji nered), moj socialni status (postali bi ena od tistih prezaposlenih petčlanskih družin, ki jih nihče ne vabi k sebi), pa tudi nekatera moja prijateljstva bi trpela. Poleg tega še ena nosečnost gotovo ne bi koristila mojemu zakonu, mojim slabim kolenom, moji slabi hrbtenici in moji potrebi po spanju!

Po mojem mnenju smo šele takrat, ko si nekaj res noro želimo, pripravljeni odkrito pogledati oviro, ki se nam je znašla na poti do cilja. Ko sem to naredila, sem spoznala, da sta bili največji oviri pri tem, da bi imela še tretjega otroka, kar jaz sama in neustrezno življenje, ki sem ga ustvarila zase in za svojo družino. Seveda je bil odgovoren tudi moj mož. Pravzaprav je bil nadzor zanj še pomembnejši kot zame (sorodniki po očetovi strani so bili v vojski). Vendar pa sem jaz direktorica oddelka za duševno zdravje otrok in mladih za celotno mesto in jaz sem strokovnjakinja za notranjo motivacijo, ne pa on. Morala bi biti pametnejša, ne pa da počnem prav tiste stvari, ki so ne samo nesmiselne, ampak tudi škodljive za mojo družino.

Po rojstvu prvega otroka sem kot živčna novopečena mama začela vzgajati po tigrovsko zaradi strahu. Potem sem samo nadaljevala v tem slogu zaradi nepremišljenosti in udobja. Čeprav je tigrovska vzgoja telesno in finančno izčrpavajoča, zahteva le malo čustveneangažiranja. Tigrovske starši so tako zaposleni s svojim življenjem, da se od svojih otrok distancirajo. Zaradi tigrovske vzgoje se nam ni treba ubadati s silovitimi čustvi, kot so ranljivost, sočutje in brezpogojno sprejemanje. Tigrovske starši garajo, vendar ne po pameti. Če bi bili pametni, bi bili pozornejši na stvari, ki so zares pomembne, in bi razumeli, da za slepoto za te stvari plačujejo ceno tako starši kot otroci.

Končno sem se zamislila in priznala sebi in možu, da živiva neuravnoveseno tigrovsko življenje. Zato sva se odločila, da bova spremenila življenje in spet našla ravnovesje. Ni bilo lahko, včasih je bilo celo zelo strašljivo. Toda življenje je potovanje po morju, ki se nenehno spreminja, ne pa zaporedje tekmovalj. Zdaj plavava po gladini, včasih mirno, včasih igrivo, včasih previdno in velikokrat s težavo. Vendar pa to počneva skupaj, z najinimi tremi otroki (tudi moja čudovita deklica je z nami).

Vzgajanje v tigrovski družini obsega veliko bolečine. Naj na začetku omenim velike stroške za številne učne ure in mentorstva – plačevanje vseh teh stroškov lahko povzroča veliko stresa. Poleg tega je čas, ki ga zapravite za prevažanje otroka sem in tja – na plavanje ali glasbene ure ali inštrukcije – čas, v katerem ne morete služiti denarja, se ukvarjati z gospodinjstvi opravili, ki se kopičijo, se posvečati drugim otrokom, ki se morda počutijo zanemarjene, ali drugim odnosom, zakonu, družini, času »zase«, še najpomembnejše pa je, da ne morete preživeti kakovostnega časa s svojim otrokom. V tigrovski družini včasih dvojec oče – sin »pokriva« eno dejavnost, dvojec mama – hči pa drugo. Posledica tega je, da družinski člani živijo vzporedno življenje, hiša pa postane nekakšna servisna postaja, namesto da bi bila

topel dom, poln ljubezni. Poleg tega tigrovske starši pogosto »pregorijo«, po navadi v otrokovem najstniškem obdobju, v katerem bi morali biti v otrokovem življenju še posebej navzoči. Pri takem načinu življenja tako otroci kot starši, še posebej pa družina, plačujejo visoko ceno. To sem doživela na svoji koži, vse prevečkrat pa to opažam tudi pri drugih. Glede na vsa opažanja – moja lastna in opažanja mojih kolegov v zdravstvu, izobraževanju, znanosti in na področju raziskovanja, še posebej pa glede na opažanja staršev in otrok – postaja problem vse bolj žgoč in to prakso moramo ustaviti in jo tudi lahko ustavimo.

Kako udomačiti tigra v sebi

Če se tigrovska vzgoja ne obnese in če otrokom (in tudi staršem) na najrazličnejše načine prizadeva rane, kako lahko otroke pripravimo, da bodo uspeli v 21. stoletju? Ali obstaja boljši model, takšen, ki bo povečal možnosti otrok, da bodo zdravi, srečni, motivirani in zares uspešni voditelji, ki bodo hoteli izboljšati svet?

Ja, obstaja! Preden pa vam povem, kakšen je, vam moram najprej postaviti nekaj zahtevnih vprašanj, da boste lažje udomačili tigra v sebi ali tigre okoli sebe. Vprašajte se:

- *Kaj zares pričakujete od svojih otrok?* Verjetno gojite visoka pričakovanja, da bodo dobili dobro službo in dobro zaslužili. Ampak ali pričakujete tudi, da bodo srečni? Da bodo znali biti inovativni in ustvarjalni? Da bodo etični in imeli občutek za skupnost? Če se vaša pričakovanja nanašajo samo na njihov šolski ali kratkoročni uspeh, jim sporočate, naj se osredotočijo samo na takojšnje koristi in s tem žrtvujejo možnost za dolgotrajne dosežke, ki lahko obogatijo in izboljšajo življenje dolgoročno.

- *Imate občutek, da morate tekmovali s slavnimi osebnostmi (to počnemo skoraj vsi, naj vas ne bo sram priznati)?* Do določene mere sprejemamo, da so zunanji simboli – naša hiša, naš avto ter videz in uspeh naših otrok – merila, po katerih se ocenjujemo. Za nekatere družine je otrok na eni od najprestižnejših zasebnih univerz v Ameriki (Ivy

League) enakovreden ferrariju pred hišo ali torbici znamke Louis Vuitton na rami. To pove nekaj o vas – o vašem uspehu, vaši prefinjenosti, vašem izostrenem okusu in vaši sposobnosti, da si privoščite plačevanje šolnine. Če tekmujete z drugimi, to pomeni, da se bojite, da bi izpadli iz igre ali da bi vas drugi izločili. To človeka spravi v stanje, iz katerega si želi pobegniti, zato prenatrpa svoj urnik ali postane preveč zaposlen.

- *Želite biti popolni?* Temu se je težko upreti, kajti mediji – in družbena omrežja – nam popolnost prikazujejo kot ideal in nekaj zaželenega. Problem je seveda v tem, da gre pri ideji, da lahko dosežemo popolnost, za izkrivljanje resničnosti. Popolnost je iluzija in velikanska ovira za resnični uspeh. Perfekcionisti se po navadi bojijo neuspeha, zato se izogibajo temu, da bi težave reševali s poskušanjem in delanjem napak, posledica tega pa je, da se izogibajo tveganju, še posebej pa kazanju ranljivosti, zaradi katere smo ljudje »resnični«.

- *Imajo vaši otroci prenatrpan urnik?* Za otroke je dobro, da se udeležujejo različnih dejavnosti, toda koliko dejavnosti je preveč – ali koliko časa, namenjenega dejavnostim, je preveč? Ali ni res, da bi morali imeti otroci tudi prosti čas – da bi se sprostili, imeli nekaj časa samo zase in razmišljali o tem in onem, celo zato, da bi jim bilo lahko dolgčas? Otroci imajo zdaj pol manj prostega časa, kot so ga imeli pred tridesetimi leti.²⁴ Veliko staršev mi pravi: »Ampak saj se moji otroci hočejo udeleževati vseh teh dejavnosti – prosijo me, naj jih vpišem!« To je zato, ker so za veliko otrok, ki so imeli natrpane urnike že pri dveh ali treh letih, dejavnosti vse, kar poznajo. Ne vedo, kaj naj počnejo s počitkom ali kako naj se spopadejo z dolgčasom in kako bi se sploh lahko sprostili, se zabavali ali učili sami.

- *Je življenje vaših otrok preveč strukturirano?* Preveč strukturirano življenje duši, in če otrok dobiva navodila za vsako stvar, ni prostora za ustvarjalnost in ne more razmisliti o težavi in najti rešitev zanjo.

- *Ali svoje otroke preveč ženete?* Jasno je, da vsi potrebujemo veliko

spodbude. Če pa otroke ženemo preveč, to zavre razvoj njihove notranje motivacije. Na koncu vam lahko zamarijo zaradi vsega, kar ste jim »namenili«; še huje pa je, da jim morda ne bo uspelo razviti občutka identitete in notranje motivacije.

- *Ali na otroku »visite«?* Vse otroke je treba kdaj pa kdaj nadzorovati, varovati, jim pomagati in jih reševati. Ali pri otroku spodbujate osamosvajanje od vas ali odvisnost od vas? Ali namesto njega delate stvari, ki bi se jih moral sam naučiti, pa naj gre za izbiranje njegovih oblačil, šolskih predmetov ali kariere?

- *Ali otrokom utirate pot, ne da bi jim pustili, da se trudijo tudi sami?* Seveda je lepo položiti temelje, ki bodo vašim otrokom omogočili, da bodo kos položaju. Se vmešavate prehitro

oziroma prepogosto? Če je tako, jih prikrajšujete za priložnost, da bi se sami spopadli s težavo, doživeli naravne posledice dejanj, se sami domislili rešitev in se učili na podlagi spopadanja z izzivi.

Morda ne delate niti ene stvari od naštetih, pa imate kljub temu občutek, da ni vse v redu. V tem primeru tiger morda sploh niste vi. Otroci lahko delajo te stvari sami sebi. To je v zraku in del kulture. Vsepovsod opažamo strah, da bi zapravljali čas, prizadevanje za popolnost, željo, da ne bi zaostajali za drugimi, in pričakovanje, da bomo imeli odlične ocene in bomo dobro zaslužili. Posledica tega je, da si številni mladi nespametno prizadevajo doseči zunanje cilje na račun notranjih, se pravi na račun duševnega, telesnega

in socialnega zdravja – ne da bi jih k temu silili starši. Neka mlada pacientka mi je nekoč zaupala: »Sama sebi sem tigrovska mama.«

Kjerkoli se tigrovska kultura pojavi, nikoli ni trajnostna in ni dobra niti za otroke, niti za starše, niti za družbo na sploh. Čeprav smo otrokom dolžni omogočiti vsako priložnost, ki jim je na voljo, pa vzgajati ne pomeni spopadati se z resničnim svetom okoli nas. Vzgajati pomeni otroke usmerjati v njem. Če hočete biti pri tem uspešni, morate biti mirni, pozorni, močni in prilagodljivi. Če želite, da bo vaš otrok odrasel v zdravega, srečnega in motiviranega človeka (in kateri starši si tega ne želijo?), se boste morali znebiti tigr v sebi in postati delfin.



VZGOJA V DIGITALNI DOBI / Jodi Gold, dr. med., spremna beseda Mojca Gluk**2. DIGITALNI MEJNIKI****Kako tehnologija vpliva na razvoj vašega otroka**

Kot pri vsakem vzgojnem izzivu tudi tehnologija ne pride ker naenkrat. Ko otroka navajate na uporabo stranišča, vam ni treba skrbeti še o tem, kako ga boste podučili o spolni vzgoji. To velja tudi za tehnologijo. Vaša hči se bo naučila uporabljati pametni telefon, še preden vas bo moralo na primer skrbeti zaradi njene seksi profilne slike na Facebooku. Da bi otrokom v času odraščanja pomagali ravnati z digitalno tehnologijo, moramo nanjo gledati kot na niz razvojnih ali digitalnih mejnikov. Razumeti moramo vsako fazo otrokovega razvoja in ugotoviti, katero komponento tehnologije je treba v določenem trenutku obravnavati – na kaj je otrok pripravljen, kaj bi lahko bilo tvegano ali morda neprimerno njegovi starosti in, morda najpomembnejše, kako lahko digitalni mediji prispevajo k zdravemu razvoju.

Izpostavljenost tehnologiji v splošnem narašča. Začne se z gledanjem televizije in poslušanjem glasbe. Nadaljuje se s preprostimi interaktivnimi aplikacijami in igrami, ki ne zahtevajo pismenosti. Izobraževalne oddaje in igre so priljubljene pri malčkih in otrocih v predšolskih letih, vendar pa se to hitro spremeni. Kakovost tega, kaj gledajo po televiziji in kakšne igre igrajo, se spremeni do zgodnjih šolskih let. Do prvega ali drugega razreda otroci po televiziji večinoma nehajo gledati vse, kar vsebuje izobraževalno noto. Ko so izpostavljeni druženju z drugimi otroki in kasneje v osnovni šoli, se seznanijo z videoigrami, ki pa niso tako poučne. Pri gledanju televizije otroci zapustijo domeno kanalov OTO in Minimax ter prestopijo k Disneyevim dramam in temam v zvezi s super heroji in 'postreli jih' slogu na Cartoon Networku. Način, kako uporabljamo igre in televizijo, se spreminja s starostjo in časom.



Do velike eksplozije v uporabi tehnologije pride v obdobju, pričakovanem s strahom: ko otroci v osnovni šoli vstopijo na predmetno stopnjo. Takrat je uporaba tehnologije dejansko na vrhuncu. Otroci igrajo videoigre in se čisto zares začnejo družiti na spletu. Večina otrok v času, ko obiskujejo predmetno stopnjo osnovne šole, dobi telefone in začne pošiljati sporočila ali pa se udeležuje skupinskega klepeta. Pridružijo se

Instagramu ali Snapchatu. V teh letih se pojavi tudi tveganje spletnega ustrahovanja in čezmernega pošiljanja sporočil. Družbeni mediji pridejo v polno veljavo proti koncu osnovne šole in na začetku srednje šole. Do konca osnovne šole starši že začnejo izgubljati nadzor nad otrokovim digitalnim odtisom. Zato je naš cilj, da uberemo premišljen pristop, ki bo vseboval pravila, smernice in odprto

komunikacijo, in to še preden otroci vstopijo v srednjo šolo.

Prvi korak je, da se seznanite s svojo družinsko kulturo in ocenite količino in vrsto uporabe digitalnih medijev v svoji družini – če še niste, bi bilo dobro, da si preberete 1. poglavje. Drugi korak je, da razumete razvojne faze svojih otrok. To je tudi glavna tema tega poglavja in posreduje vam bo predstavilo o tem, ali je že čas za uporabo določene vrste digitalne tehnologije. Nato si boste morali jasno predstavljati celotno digitalno pokrajino – kaj vse obstaja tam zunaj. Tretje in 4. poglavje vam bosta pomagali dodobra razumeti podatkovne zbirke o digitalni pokrajini in osnovah vzgoje. Do konca te knjige boste že znali pripraviti družinski načrt o uporabi tehnologije. Vse se začne pri razumevanju in izvajanju razvojnega modela za digitalno vzgojo.

VPLIV DIGITALNE TEHNOLOGIJE NA OTROKOV RAZVOJ

Vaša starševska naloga je, da svoje otroke in najstnike usmerjate k zdravemu razvoju. Ko torej oblikujete svoj pristop k digitalni tehnologiji, se morate na razvoj osredotočiti na enak način, kot to počnete pri sprejemanju odločitev o otrokovem izobraževanju, njegovem prehranjevanju in telesnih aktivnostih.

Pediatri in otroški psihiatri odraščanje navadno na splošno delijo na telesni, kognitivni in socialni/čustveni razvoj. V svetu pediatrije obstaja večstranski pristop do otroka. Skrbita jih otrokova višina in teža, ampak to je šele začetek. Pediatri skrbno upoštevajo tudi kognitivno, socialno in čustveno rast. Digitalna tehnologija danes v vseh svojih oblikah vpliva na vsakodnevne izkušnje otrok in s tem igra veliko vlogo pri razvoju. O razvoju otrok govori veliko različnih teorij in vse deloma pojasnjujejo, kako naj bi tehnologija vplivala na otroke, ko odrastejo. Ko sem na primer ponovno pregledovala teorije o otrokovem socialnem razvoju, o katerih sem se učila v šoli, me je presenetilo dejstvo, da jih je večina pomembnih tudi za svet digitalnih medijev. Eden od ciljev socialnega in

čustvenega razvoja je oblikovanje trdnega zavedanja lastnega jaza. John Bowlby, ki je znan po svoji teoriji navezanosti, je bil mnenja, da odnose v odrasli dobi oblikujejo zgodnji odnosi s starši in skrbniki. Privrženci teorije navezanosti bi morda vprašali, kako lahko televizija in računalniki motijo ali nadomestijo odnose med dojenčki in njihovimi starši. Vemo, da prižgana televizija, ki je nihče ne gleda in služi zgolj kot zvočna kulisa, moti obseg in kakovost interakcije med starši in otroki. Po drugi strani pa bi lahko gledanje oddaje Sezamova ulica (ameriška serija za otroke s poučno vsebino, op. pr.) skupaj z otrokom obogatilo socialno interakcijo. In pomislite na predšolske ali šoloobvezne otroke, ki so fizično ločeni od starša – Skype ali FaceTime jim lahko zagotovi način, da se povežejo s staršem. Resda pogovor po Skypu ne bi nikoli smel nadomestiti prave interakcije, vendar ni morda to boljši način za ohranjanje pomembnih odnosov kot pa po telefonu ali pismih? Teorija navezanosti je uporabno orodje, ko poskušamo uravnati, v kolikšni meri se bo digitalna tehnologija prikradla v življenje vašega dojenčka in malčka. V drugem delu knjige razčlenim cilje socialnega in čustvenega razvoja glede na otrokovo starost, ki nam pomagajo določiti ustrezen čas in starost za uvedbo posamezne vrste digitalne tehnologije.

Drug primer teorije, ki je prav tako pomembna v zvezi z odločitvami glede digitalne tehnologije, je sociokulturna teorija, katere avtor je Lev Vigotski. Teorija vključuje koncept, imenovan območje proksimalnega razvoja, ki je po definiciji prostor, kjer oseba nima potrebnih sposobnosti ali znanja, da bi sama razumela ali opravila naloge, se pa je sposobna tega naučiti s pomočjo ali če jo ob tem usmerja nekdo drug. Upoštevanje te cone lahko odločilno vpliva na vaše odločitve glede otrokove uporabe digitalne tehnologije. Ta cone predstavlja težavno mesto v kibernetnem prostoru. Pravzaprav sem ugotovila, da otroci ravno na tem področju zapadejo v težave, če jim ne pomagajo ali jih vodijo modri odrasli kot ste vi. Mlajši otroci postanejo

razdraženi, ko ne razumejo igre ali se ne znajdejo na neki spletni strani. Vendar pa se lahko počutijo zelo močnejše in izpopolnjene, ko jim odrasli prebere navodila ali jim pokaže, kako varno dostopati do informacij, ki jih iščejo. Zdi se mi, da mlajši otroci pogosto nimajo kognitivnih sposobnosti, potrebnih za igre ali spletne strani, ki jih uporabljajo. Mladostniki premorejo tehnično spretnost, ki jo potrebujejo v kibernetnem prostoru, toda ko gre za iznajdljivost pri težavnih družbenih situacijah na spletnih straneh družbenih medijev, se pogosto znajdejo v coni proksimalnega razvoja. Ko že govorimo o kognitivnih sposobnostih; spoznavanje vključuje miselne procese, kot so pozornost, zaznavanje, razumevanje, spomin in reševanje problemov. Kognitivni razvoj se nanaša na spremembe v spoznavanju skozi čas. Obstaja več teorij kognitivnega razvoja, vse pa vključujejo biološko ali nevrološko dozorevanje, ki ga s seboj prinesejo življenjske izkušnje in tako oblikujejo posameznika, ki lahko deluje v določenem okolju.

Kognitivni razvoj in razvoj možganov sta tesno povezana. Dr. Genevieve Johnson, strokovnjakinja na področju pedagoške psihologije, ki preučuje internetno tehnologijo in učenje, razlaga, da postajajo z dozorevanjem možganov nevronske povezave bolj zapletene in zato se razvije tudi bolj zapletena kognitivna obdelava podatkov. Vendar pa je arhitektura možganov močno odvisna od posameznikovih življenjskih izkušenj, ki so jih nevroznanstveniki poimenovali 'okoljski dražljaji'. Možgani si te izkušnje razlagajo kot vzorec nevrološke aktivnosti. V otroštvu, ko je razvoj možganov izredno občutljiv, taka dejavnost oblikuje nastanek kognitivnih procesov posameznika. Vzorci kognitivnih potreb pravzaprav spremenijo delovanje otroških možganov, kar naj bi vodilo v njihovo kognitivno sposobnost, da delujejo v svetu odraslosti.¹ Svet digitalne tehnologije vsemu skupaj dodaja celo sfero okoljskih dražljajev, ki bodo izoblikovali možgane naših otrok. Videoigre lahko na primer izboljšajo vizualno-prostorske sposobnosti. Ko so otroci



večkrat in pogosto izpostavljeni dražljajem videoiger, se njihove nevronske poti prilagodijo in vizualnoprostorske sposobnosti se izboljšajo. Odrasli se pritožujejo in upirajo prehodu s papirnatih knjig na takšne v elektronski obliki. Majhni otroci, ki so digitalni domorodci, zlahka prehajajo med papirjem in zaslonom in redko razlikujejo med obema načinoma. Nikakor se ne moremo izogniti dejstvu, da digitalna tehnologija spreminja naše možgane ter vpliva na kognitivni razvoj.

Za konec naj navedem še primer teorije psihosocialnega razvoja Erika Eriksona, ki nudi najširši okvir, s katerim se prepleta naš pristop k digitalni

tehnologiji. Erikson je razvil stopenjsko teorijo o psihosocialnem razvoju, ki se osredotoča na razvoj našega ega. Ego je zavedanje lastnega jaza, temelji pa na življenjskih izkušnjah in socialni interakciji. Po Eriksonu vsaka stopnja zahteva, da otrok ali odrasla oseba obvladuje nekaj, na kar je mogoče gledati kot na razvojno krizo. Znanje, veščine in spretnosti, ki ga oseba pridobi na posamezni stopnji, krepi njen ego. Seveda želimo, da digitalna tehnologija otrokom in odraslim pomaga, da pridobijo znanje in veščine, ne pa da se počutijo nesposobne. Tretja stopnja se nanaša na predšolske otroke. Erikson pravi, da na tej stopnji stremimo k cilju, da preko usmerjene igre

in družbene interakcije omogočimo otrokom, da pridobijo moč in nadzor. Digitalni mediji lahko otrokom pomagajo pri razvoju bolj zapletenih iger. Na spletu so lahko bolj samoiniciativni pri navezovanju družbenih stikov. Na podoben način mora tudi v Eriksonovi peti stopnji (kriza zaradi nasprotja med avtonomijo na eni in sramom ter dvomom na drugi strani), ki se nanaša na najstniško obdobje, najstnik razviti močnejši občutek jaza in neodvisnosti. Mladostniki se lahko skrijejo v kibernetskem prostoru in se zatopijo v videoigre, lahko pa si poiščejo podobno misleče prijatelje in svojo identiteto razvijejo prek stikov na spletu. Digitalni mediji so v bistvu kulturno orodje, ki vpliva na naše dožemanje (na naš način razmišljanja). Delujejo tudi kot okoljska spodbuda, ki oblikuje našo možgansko strukturo. Učimo se tako, da se odzivamo na vzorce v našem okolju. Preko televizije in računalnika otroci prejemajo različne in nasprotujoče si iztočnice, ki vplivajo na njihovo vedenje in posledično tudi na razvoj njihovih možganov.² V zgodnjem obdobju računalnikov sta prevladovala

strah in pesimizem glede dolgoročnega vpliva televizije, računalnikov in družbenih medijev na otroke. Sčasoma je postalo jasno, da če digitalno tehnologijo uporabljamo v zmernih količinah in varno, le-ta lahko otrokom celo zelo koristi. Poglejmo si, kaj vemo o fizičnem, kognitivnem in čustvenem vplivu na razvoj.

Iščemo urednika knjig in revij. Vaše delo bo obsegalo urejanje različnih zvrsti knjig in revij, koordinacijo z oblikovalci, tiskarnami in drugimi zunanji izvajalci ter komunikacijo z avtorji oziroma tujimi založniškimi hišami. Sodelovali boste pri pripravi tiskovnih konferenc in drugih promocijskih ter prodajnih aktivnosti. Pri kandidatu je zaželena razgledanost, visoka samoiniciativnost in vsaj VII. stopnja izobrazbe humanistične smeri. Prednost bodo imeli kandidati z znanjem tujih jezikov in izkušnjami v založništvu. Zaposlitev je prek s.p. Zainteresirani kandidati naj do 30. 9. 2016 pošljejo prijave z življenjepisom na naslov: Didakta, Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica ali po e-mailu: zalozba@didakta.si z zadevo »Prijava za zaposlitev; urednik«.

Iščemo prodajnega zastopnika za področje šol in vrtcev. Vaše delo bo obsegalo predstavitev in prodajo knjig ter drugih izdelkov. Pri kandidatu je zaželena razgledanost, visoka samoiniciativnost, etičnost in komunikativnost. Prednost bodo imeli kandidati z izkušnjami v zastopniški prodaji. Zaposlitev je prek s.p. Zainteresirani kandidati naj do 30. 9. 2016 pošljejo prijave z življenjepisom na naslov: Didakta, Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica, ali po e-mailu: zalozba@didakta.si z zadevo »Prijava za zaposlitev; zastopnik«.

IZŠTEKANI NAJSTNIKI IN STARŠI, KI ŠTEKAJO / dr. Albert Mrgole in Leonida Mrgole (Zavod Vežal, 2014)

dr. ALBERT in LEONIDA MRGOLE

Predavatelja, Leonida in dr. Albert MRGOLE, starša štirih odraslih otrok, ki preko 15 let delujeta v psihoterapevtski praksi, bosta na konkretnih zgodbah in primerih pokazala, kako ohraniti stik z odraščajočimi otroki v težkih in nepričakovanih situacijah. V svoji praksi sta spoznala, da je stik z najstniki ključ do povezanosti, komunikacije in motiviranosti za delovanje otrok na vseh področjih, tudi na šolskem. Čar njunih predavanj so konkretne in uporabne zgodbe iz življenja, ki prinašajo tako staršem kot pedagoškim delavcem uporabna sporočila.

TRIJE POMEMBNI KORAKI NAMESTO IMPULZIVNEGA ODZIVA

Ko se znajdemo pred nerešljivim vprašanjem, ko nas zapusti razum, ko nas odnese iz ravnotežja, ko nas preplavijo čustva jeze, besa (pod katerimi se v resnici nahaja zavedanje popolne nemoči), potrebujemo oporo in varen prostor, da se ne odzivamo iz trenutne impulzivnosti, kar pozneje vselej obžalujemo.

Vsi imamo izkušnjo, da nas določene informacije ali vedenja najstnika preprosto vržejo iz tira, da si ob tem vrtimo filme najrazličnejših zvrsti, od grozljivk, melodram, do znanstvene fantastike. Eno so filmi o nas: kako moramo ohraniti avtoriteto, kako si tega ne dovolimo, kako je šlo to preko meje, kako ... In da mu (ali ji) moramo odločno pokazati, da je to nesprejemljivo, da bo samo še slabše, če zdaj ne bomo reagirali. Sem spadajo tudi filmi o krivicah tega sveta, kako da se je to pripetilo prav nam. Ali to pomeni, da smo kot starši odpovedali na celi črti? Da nismo sposobni? Da je najbolje, če se sploh ne gremo več vzgoje in to prepustimo komu drugemu?

Vse to so filmi, ki nas odmikajo od zavedanja vloge in odgovornosti odraslega, ki je naša edina sprejemljiva vloga.

Drugo so filmi o naših najstnikih. V teh se vrstijo katastrofični in drugi scenariji, pod katerimi se skrivajo naši strahovi in skrbi.

Tretje so filmi o tem, kaj bomo naredili. To so lahko akcijske zgodbe o nas, v katerih kot James Bondi, Supermani, Sherlocki Holmesi in drugi junaki akcijskih filmov rešujemo svet pred nerešljivimi ugankami, smrtonosnimi

nevarnostmi, premagujemo sile zla in odrešujemo naše otroke pred vplivi zunanjega sveta, 'zlobnih' učiteljev, 'čudnih' sosedov, neprimerne družbe ...

V vseh teh miselnih igrach, ki navadno potekajo v nekem prostoru med nezavednim in zavestnim v nas, se sprožajo velike količine čustvene energije. In navadno se tako sestavijo pogoji za naše impulzivno in destruktivno vedenje. Močan strah ali močna jeza navadno jasno kažeta našo temeljno nemoč. Iz stanja notranjega čustvenega ravnotežja vemo, da razburjeni ne presojamo odraslo in da se moramo najprej pomiriti in trezno premisliti o svojih ukrepih.

Zato lahko pri sebi sklenemo, da v trenutkih razburjenosti in iztirjenosti potrebujemo čas, ki nam pripada, da pridemo v stik s seboj – in s tem je vse v redu. Nikoli se ne mudi toliko, da ne bi moglo počakati na našo večjo razsodnost. To lahko naznanimo z:

»Zdaj ne morem sprejeti pametne odločitve, ker bi s tem naredil več škode. Najprej se moram pomiriti ter premisliti.«

ali

»Joj, malo počakaj, nujno moram na stranišče ...«

Vsak ima verjetno svoj način, kako si vzame čas za razmislek in stik s seboj. Pomembno je, da si damo dovoljenje za svoje počutje, ko ne zmoremo najti učinkovitih rešitev, ko smo jezni, obupani, nemočni in pomembno je tudi, da se tega zavedamo. Iz te naravnosti bomo veliko lažje našli rešitev.

Pri tem je pomemben korak v smeri zavedanja lastnega notranjega dogajanja. Kaj se zdaj dogaja v mojem telesu? Kaj čutim v sebi zdaj?

V premišljevanju in iskanju stika s seboj in ponovnem lastnem uravnoteženju, si lahko pomagamo s tremi sklopi vprašanj, ki nam bodo pomagala videti situacijo v drugačni luči in nam odprla pot k odgovorom, ki jih nosimo v sebi.

I. korak: Kaj vidi moj pogled in kako se zavedam svojega deleža?

Katera so moja vedenja in kakšen je otrokov odziv?

Kako so ta vedenja nastajala v preteklosti mojega odnosa z otrokom?

Kaj so moji strahovi?

Kaj me skrbi?

S katerimi čustvi in občutki pri sebi sem v stiku?

II. korak: Kako v sebi in skozi sebe razumem svoj pogled na situacijo?

Kakšna je moja izkušnja s to temo, ko sem bil sam najstnik?

Kakšni so moji vzorci iz družine, v kateri sem odraščal, glede te teme?

Katere so moje potrebe in hrepenenja glede te teme, ki so ostali nezadovoljeni?

Katere so moje morebitne pogodbe s seboj in obljube, s katerimi sem v svoji zgodbi zaključil to temo?

III. korak: Kaj lahko naredim drugače?

Kaj zares ohranja stik in me postavlja v vlogo odraslega?

Katero učinkovito vedenje lahko izberem iz odraslega zavedanja, da bom popravil povezanost in zaupanje?

Ali s svojo izbiro vedenja ohranjam vrednote, ki so za mene v odnosu najpomembnejše?

Oglejmo si, kako lahko opisanim korakom sledimo prek zgodbe konkretnega primera nekega očeta.

I. korak: Kaj vidi moj pogled?

TEŽAVE S SPREJEMANJEM NAJSTNIKA

Ko je moj sin začel prihajati v najstniška leta, sem ga iznenada in brez pravega razloga začel videti v drugačni luči. Prej je bil moj fant, s katerim sem se lahko objemal, se sproščeno zabaval in igral. Zdaj sem ga naenkrat videl kot nekaj, kar ni več moj otrok. Videl sem, da me ne gleda več iskreno v oči, predstavljal sem si, da pred menoj nekaj prikriva in laže. Kar zlepa mi je začel iti na živce, postajal sem nestrpen do njega. Najini pogovori so se vse bolj vrteli okoli mojih vprašanj, kdaj bo opravil šolske obveznosti in kdaj ostala domača opravila. Njegovi odgovori pa so bili vse bolj odrezavi in redki. Nazadnje sem o njem vrtil filme, da je lenuh, da se druži s slabimi prijatelji, da bi samo poležaval, da nima nobenih interesov v življenju. Videl sem ga vse bolj negativno, on pa se mi je vse bolj odmikal. Najina komunikacija se je zreducirala na medsebojno sikanje, moji poskusi, da bi našel primerno temo, na katero bi se mi odzval, niso bili več uspešni. Začela sva se drug drugemu izogibati in znosno je bilo le še ob ženini prisotnosti, ki pa je imela (k sreči) z njim dober stik.

Filmi, ki sem jih vrtil, so bili povezani z neuspešnostjo v šoli, s katastrofičnimi scenariji glede njegovih ravnanj v družbi, s polno strahovi, kako bo zabredel in iz njega nič ne bo.

Kaj pomeni zavedanje svojega deleža? Navadno vidimo, da nas je nekdo razjezil, da je nekdo drug vzrok našim občutkom in čustvom, da se jezimo zaradi nečesa, kar je izven nas. Kadar doživljamo na tak način, smo v veliki nevarnosti, da projiciramo del svojega notranjega dogajanja na osebo ali osebe izven sebe. S tem prenašamo vso odgovornost izven sebe. Če je oseba, ki vanjo projiciramo svoje doživljanje, naš odraščajoči otrok, bomo z njegove strani dobili kot odziv odločen protest. Oče iz zgornje zgodbe ni videl svojega deleža, ker je bil njegov pogled usmerjen izven sebe. Ker ni bil v stiku s seboj, je celotno čustveno dogajanje v sebi prenesel na svoj pogled do najstnika. Z vajami, ki so opisane v dodatku knjige pod naslovom Zavedanje čustev,

ki nas vodijo, smo delno že zadostili potrebam v I. koraku.

Zadrega je, če svojih vedenj in njihovih učinkov na najstnika ne moremo videti objektivno. Pri tem je spet pomembna podpora varnega partnerskega odnosa. V našem primeru je žena možu predstavila svojo zaznavo:

»Ko pride sin domov iz šole, te vidim zelo nestrpnega. Prej si bil vedno prijazen in si ga prijazno pozdravil, zdaj pa iščeš, kje se boš čezenj pritoževal.«

II. korak: Kako v sebi in skozi sebe lahko razumem svoj pogled?

ISTI SEM, KOT MOJ OČE

Nekega poletnega dne sem s sinom sedel pred hišo, bil je star trinajst let, jaz v svojih štiridesetih. Rekel sem si, da je to popolnoma identična podoba, kot sem jo sam doživljal s svojim očetom, ko sem bil sam v sinovih letih. Kopija, ki je ne naredi noben fotokopirni stroj! Natančno vem, kako me doživlja, vem za njegove misli o tem, da se ne zanimam zanj, da nimam pojma, kaj se dogaja z njim, kaj se plete v njegovi glavi, kaj ima rad, kaj ga navdušuje in kaj skrbi. Čutim odtujenost med nama in ne vem, kaj naj naredim. Čeprav sem si v sebi obljubil, da bom drugačen oče, sedaj nisem premogel ne misli, ne moči, da bi sina kaj vprašal, da bi kar koli spregovoril. Videl sem moč vzorca, ki je obvladoval razumsko namero.

Razumel sem, da nimam vzorca komunikacije in vzorca stika med očetom in odraščajočim sinom. Lahko sem si zamislil vsa hrepenenja svojega sina, ki so bila enaka mojim hrepenenjem, ko sem bil njegovih let. In lahko sem si zamislil njegovo razočaranje nad mano.

Na tem delu zgodbe imamo največ priložnosti za delo na sebi. Navadno se zataknejo prav na področjih, kjer imamo sami v svojem razvoju neko nedokončano zgodbo, oz. kjer naš razvoj ni potekal na način varnega razpleta.

Kot pripomoček za delo na sebi si lahko ogledate Delavnico 1 v dodatku knjige in najprej na lastni koži opravite nalogo raziskovanja pomembnih

področij pubertetnega razvoja s pomočjo navedenih vprašanj in stika z lastnimi odgovori.

Ključno vprašanje: katere nedokončane zgodbe mojega odraščanja in moje pubertete vedenja mojih otrok priključijo na površje?

III. korak: Kaj lahko naredim drugače?

S POGOVOROM DO STIKA

Za spremembo je bilo potrebno srečanje s svojo bolečino nezadovoljenega hrepenenja. To sem uspel s pomočjo pogovora s sinom, kjer sva se oba srečala v svojih čustvih. Ko sem mu dovolil iti na zabavo, kamor mu sicer najraje ne bi dovolil, s pogojem, da lahko gre, ko bova uredila najin odnos. Takrat je iz sina izbruhnila bolečina glede zgodbe razhoda s prijatelji, o kateri nismo nič vedeli, izrazil je svojo bolečino osamljenosti in prek kritike izrazil, da me potrebuje, da potrebuje, da se zanimam zanj, da bi želel več vedeti o meni, o mojem delu ... To je bil stik dveh neobgljenih fantov prek solz, ki sta se srečala v medsebojni empatiji potrebe po bližini in pripadnosti. To je bilo dovolj, da sva od takrat neločljiva zaveznika.

Ko v trenutkih izgubljenosti razmišljamo o tem, katero dejanje ali vzgojno vedenje je najbolj smiselno, si je smiselno pomagati s pogledom v prihodnost. Nekaj vprašanj:

Katere so otrokove razvojne potrebe v tem trenutku? Kaj se mora naučiti za življenje? Katere veščine potrebuje, da bo lahko šel po poti funkcionalnega razvoja naprej?

Kakšen odnos želim imeti s svojim otrokom čez 5 ali 10 let?

Za samopomoč pri ozaveščanju vpliva lastnih zgodb in izkušenj, s katerimi je določena uravnoteženost vzgojnega delovanja pri zadovoljevanju potreb naših otrok, sva pripravila kratko delavnico¹, ki jo najdete na koncu knjige. Vprašanja so lahko okvir za raziskovanje in razumevanje I. in II. koraka ter podlaga za izbiro drugačnih vedenj pri sebi.

¹ Odlomki so del celovite zgradbe delavnic in treningov na temo komunikacije z najstniki, ki jih avtorja izvaja v okviru zavoda Veza.

SEMINAR

ZA UČITELJE,
VZGOJITELJE
IN STARŠE

ZDRAVI,
ZADOVOLJNI
IN MOTIVIRANI OTROCI

Sobota, 8.
oktober 2016
Festivalna
dvorana
Ljubljana



 DIDAKTA

 04 5320 200

 www.didakta.si/ucenje



Skrivnost
motiviranih otrok

**dr. Albert in
Leonida Mrgole**



Učiti in vzgajati
v digitalni dobi

dr. Jože Bajzek



Zdravi, uspešni
in srečni otroci

Marko Juhant

CELOVITI KOMPLETI UČNIH GRADIV ZALOŽBE MLADINSKA KNJIGA

OD 1. DO
5. RAZREDA

PO
ODLIČNI
CENI!

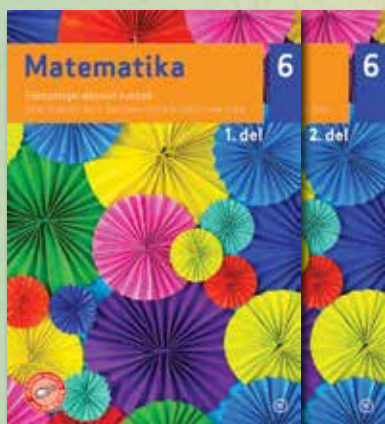


- vsa gradiva za posamezen razred v ličnem in uporabnem prenosnem kovčku
- dodatna praktična presenečenja
- ekskluzivna koda za dostop do www.UCIMse.com

UGODNOSTI ZA UČITELJE:

- **interaktivna gradiva** na www.UCIMte.com
- **interaktivne naloge** za učence na www.UCIMse.com
- celoletna naročnina na revijo Ciciban, Pil ali Moj planet
- brezplačen komplet za določen razred

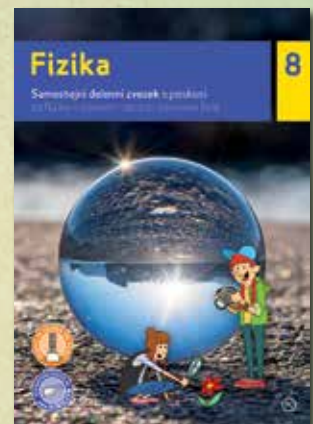
NE PREZRITE NAJNOVEJŠIH IZDAJ!



MATEMATIKA 6
Samostojni delovni zvezek*



ZGODOVINA 6
Samostojni delovni zvezek*



FIZIKA 8
Samostojni delovnik zvezek
s pripomočki za izvedbo poskusov

*Učbenika Matematika 6 in Zgodovina 6 izideta maja 2016.

Pišite na: ucbeniki@mkz.si



Naročilnica na revijo DIDAKTA

Ime ustanove (oz. ime in priimek) _____
Naslov _____
Pošta _____
E-pošta _____
SI/davčna številka _____
DA NE davčni zavezanec _____
Telefon _____
Kraj in datum _____
Žig/podpis _____

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 89,99 EUR za 9 števk (7 enojnih in 2 dvojni).
Posamezna enojna številka stane 11,99 EUR in posamezna dvojna številka 16,99 EUR.

Vsi individualni kupci imajo 50 % popust.
Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe:
Didakta d.o.o., Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica
Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in e-pošti: zalozba@didakta.si.

Za založbo

Rudi Zaman

Urednik

dr. Tomaž Krpič

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,

Dora Gobec,

Mojca Grešak,

dr. Justina Erčulj,

dr. Robi Kroflič,

dr. Kristijan Musek Lešnik,

Andrej Antolič,

Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Fotografija na naslovnici

Shutterstock

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija

uredništva

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gorenjska cesta 33c

4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Naročnino prosimo

poravnajte na račun

št. 02 068-0016734826,

odprt pri NLB.

Revija Didakta sofinancira

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV

Članki za revijo naj obsegajo od 9.900 do 15.000 znakov s presledki. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si ali na zgoščenki po pošti na naslov Didakta, d. o. o. Radovljica, Gorenjska cesta 33c, 4240 RADOVLJICA, s pripisom "Za revijo Didakta".
Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosimo, da slikovno gradivo pošljete kot samostojno priložo. Elektronske fotografije ali skenirane slike morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi).
Prispevek opremite s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom. Upoštevajte znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov, članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja), navedeni naj bodo citati in uporabljena literatura. Že objavljenih prispevkov ne objavljamo.
Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Uredništvo revije Didakta