

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

letnik XXXIII | www.didakta.si

221

januar, februar
2023
(dvojna številka)



Kam so šle učiteljice in zakaj se ne gredo šole? *mag. Barborič Vesel* | **Igre za usvajanje štetja do pet** *Gašperin* | **Obvezne izbirne vsebine Državljska kultura v gimnaziji** *Fajt* | **Izvajanje glasbenih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti** *Bajt in dr. Kopačin* | **Vzgoja in izobraževanje v antiki** *dr. Fabjan Andritsakos* | **Ali odvetnik sodi na govorilne ure?** *Šiška in mag. Tekavc*

Spoštovani učitelji in pedagoški delavci!

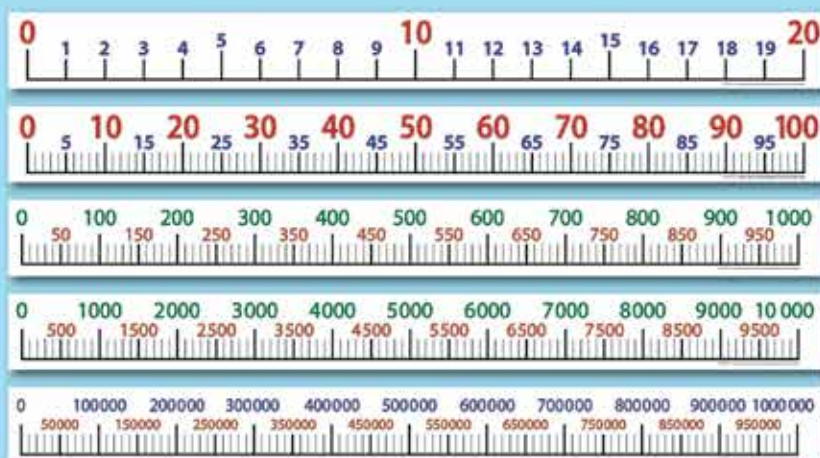
ZA ŠOLSKO LETO 2022/23 SMO PRIPRAVILI DIDAKTIČNE PRIPOMOČKE



RAZREDNI STENSKI STOTIČNI KVADRAT

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Velikost 100 x 100 cm



Velikost 200 x 20 cm

ŠTEVILSKI TRAKOVI

- številski trak do 20
- številski trak do 100
- številski trak do 1000
- številski trak do 10.000
- številski trak do 1.000.000



Drage bralke, cenjeni bralci,



v teh nemirnih časih, ko se v javnem sektorju podirajo tako imenovana »plačna so-razmerja« in se zdi, da so ta *de facto* pomembnejša od realnega stanja v državi in svetu, je še kako aktualno razmišljanje mag. Darje Barborič Vesel v tokratni kolumni, v kateri se v stilu tiste znane Seegerjeve folk pesmi povprašuje *kam so šle (vse) učiteljice?* in zakaj zapuščajo šolske vrste. Ne da bi se na tem mestu sam spuščal v konkretne razloge, je že na daleč jasno, da bo tako kot celotni javni sektor tudi šolstvo potrebovalo nov dogovor o tem, kako naprej in kakšne so in bodo prioritete in naloge javnega šolstva. Srčno upam, da se pri tem ne pozabi tudi na vas, učitelje in učiteljice, brez katerih (javnega) šolstva niti ne bi bilo.

V nadaljevanju revije poleg dobrih praks v slovenskih vrtcih, šolah in gimnazijah tokrat predstavljamo tematiko slepih in slabovidnih otrok v vrtcu in kako z njimi ravnati ter kakšno je konkretno delo defektologa na eni izmed slovenskih osnovnih šol.

Nedvomno je s stališča ohranjanja narodne identitete ter kulturne dediščine onkraj meja naše države pomembna in zanimiva tudi študija o načinu poučevanja v dvojezičnih šolah na avstrijskem Koroškem. Avtorica v njej prihaja do manj vzpodbudne ugotovitve, da se slovenščina na dvojezičnem območju avstrijske Koroške v šolah v praksi uporablja manj, kot naj bi bilo to zakonsko predpisano in kot bi bilo potrebno za razvijanje dobrih sporazumevalnih zmožnosti med otroki.

V dveh ločenih člankih pa ne spreglejte niti odgovorov na (retorični) vprašanji, povezani s pravom, in sicer, *ali bi moral biti učitelj tudi pravnik* ter *ali odvetnik sodi na govorilne ure*.

Želim vam prijetno branje,

urednik revije *Didakta*,
dr. Martin Uranič

M. L.

KOLUMNA

Kam so šle učiteljice in zakaj se ne gredo šole?
mag. Darja Barborič Vesel

4

ŠOLSKA PRAKSA

Igre za usvajanje štetja do pet
Karlina Gašperin

6

Aktiven pouk pri urah gospodinjstva
Tjaša Šinkovec

12

Obvezne izbirne vsebine Državljska kultura v gimnaziji
Mojca Fajt

15

MED TEORIJU IN PRAKSO

Več jezikov znaš, več veljaš: bi morali s tujimi jeziki začeti že v predšolskem obdobju?
mag. Ema Rajh

20

Slepi in slabovidni otroci v vrtcu
Manca Černi

24

Delo defektologa na OŠ Dragotina Ketteja
Nataša Jakše

27

Delo z nadarjenimi učenci: vizija ali iluzija?
Karmen Bizjak Merzel

32

Vpliv anksioznosti na učne težave
Tamara Milanković

37

ŠOLSKA TEORIJA

Še lahko govorimo o sporazumevalni zmožnosti v slovenščini ob koncu dvojezične ljudske šole na avstrijskem Koroškem?
Špela Krek

41

Izvajanje glasbenih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti
Melissa Bajt in dr. Barbara Kopačin

46

Vzgoja in izobraževanje v antiki
dr. Dragica Fabjan Andritsakos

54

PRAVNIK NA ŠOLI
Bi moral biti učitelj tudi pravnik?
mag. Davor Mandić

60

Ali odvetnik sodi na govorilne ure?
Simona Šiška in mag. Janez Tekavc

62

ŠOLSTVO IN PRAVO
(Ne)pravilna praksa ravnateljev z zornega kota nadzornih organov
mag. Domen Petelin

66

Kam so šle učiteljice in zakaj se ne gredo šole?



mag. Darja Barborič Vesel



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

Letošnjo jesen je marsikatero šolo zaznamovalo pomanjkanje kadra. Ne le tistih učiteljic in učiteljev, ki jih je že nekaj let bolj malo. Mislim na učiteljice, katerih do sedaj ni manjkalo. V naslovu ne sprašujem, kje so moški kolegi. Ti so, kot skupina, odšli že pred leti, na šolah (predvsem osnovnih) ostaja le še za prgišče manjšine. Nič posebnega tudi ne bi bilo, če bi razmišljali o računalničarjih, ki so že leta eksotična vrsta, pa tudi na notorično pomanjkanje matematikov, fizikov in tehnikov smo se kar navadili.

Letošnjo jesen je zaznamovalo pomanjkanje kadrov, ki niso bili tako hud problem ali pa jih je bilo celo skorajda preveč. Tako ne bom razpredala o učiteljicah razrednega pouka, slavistkah in vseh drugih, ki jih sicer ni bilo ravno »na izvoli«, a se je nekako še kakšna našla za občutek izbire. Umanjkanje le-teh ni toliko presenetilo. Meni osebno je bilo nadvse zanimivo izginjanje svetovalnega kadra in praznjenje svetovalnih služb. Ta del šolskega kolektiva je bil že nekaj let izrazito najbolj deplasiran, najmanj strokovno cenjen in imel je absolutno najslabše delovne pogoje (če mi ne verjamete, pogledjte po zakonu predpisane naloge svetovalne službe in pogodbe o zaposlitvi). Tako je seveda popolnoma logično, da se je iz teh delovnih mest umaknil, kdorkoli se je lahko. Pa je vseeno nekako šlo, saj so fakultete še vedno »bruhale« mlade magistre, ki so bile vsaj nekaj let pripravljene služiti tlako v svetovalni službi, skupaj z nekaterimi »starimi mačkami«, ki so dovolj pogruntale sistem, da so nekako preživele.

Sedaj pa so se še ta mesta začela prazniti. Mogoče smo res prišli do točke, ko bomo morali sprejeti, da ljudje, predvsem mladi, preprosto nočejo več delati v šoli. Ko sem o zaposlitvi v šoli povprašala letošnjo skupino študentk, s katerimi sodelujem na vajah, je bilo jasno, da o zaposlitvi v šoli razmišlja manjšina, nekako petina letnika. Pa še mnoge od teh zaradi

zelo prozaičnih in praktičnih razlogov. Drugače pa šola predstavlja bolj ali manj zadnjo rešitev. Če ne bo drugih možnosti.

Ko bijemo plat zvona, je morda vseeno smiselno postaviti vprašanje, kaj je narobe. Zakaj ljudje nočejo delati z otroki? Sicer je Einstein rekel, da so ljudje z vprašanji bolj zanimivi kot tisti z odgovori, a bom vseeno tvegala s tem, da me imate za dolgočasno in bom poskusila poiskati tudi odgovore.

Prvi odgovor, ki ga opažam, so seveda mnogo bolj plačana delovna mesta izven šole za tiste učitelje, katerih izobrazba to omogoča. Tako je iz šol logično odšlo mnogo matematično, tehniško in računalniško usposobljenega kadra. Ravno tako športniki. Mnogi izmed omenjenih so moški.

Ni pa denar vse, sploh če razlike niso velike. Največji del ljudi, ki so po izobrazbi učitelji, ne gre na mnogo bolj plačana delovna mesta. Ostanajo približno na istem ali pa celo bolj ali manj mirno delajo za manj denarja. K temu je mnogo pripomogel tudi abotni sistem napredovanj, ki dosledno protežira starejše učitelje in zapira možnosti mlajšim. Razlike v plačah pa so nepredstavljive in nesprejemljive. Sploh v luči realnosti možnosti pridobivanja strokovnih nazivov nekdanj in sedaj. Tudi sicer je skrb za starejše kolegice in kolege dosledno oblikovana »solidarnostno«. Kar pomeni, da stoji na dodatnem delu mlajših in tako predstavlja stalen vir slabe volje in konfliktov. Gre razlog za dosledno staranje šolskih kolektivov iskati tu?

Finančna shema plač nedvomno ne motivira mladih, še huje pa je verjetno zgoraj že nakazanim občutkom nekompetentnosti in nemoči. Prva stvar, ki jo opažam zadnje desetletje, je uspešnost pedagoških študijskih programov pri tem, da študente kar se le da skromno pripravijo na izzive dela v šoli. Za to

so se akademiki izvrstno pripravili in usposobili. Kar se le da malo jih je kadarkoli od blizu videlo šolo, kaj šele, kako resnično izgleda delo v razredih. Kar se le da malo jih je kadarkoli resnično naredilo kakšno pripravo in jo realiziralo. Lahko je poučevati vsečno didaktično shemo, ki ni bila nikdar resno preizkušena. Slovenska akademska srenja je tudi v vrednotnem smislu dokaj enotna pri vsečnosti konceptov enakosti, inkluzije, feminizma, strpnosti, multikulturalnosti ... in kar je še takega. Z implementacijo omenjenega pa si ne bi mazali rok. In tako dobimo kup študentk, ki že pri prvih stikih s šolo ugotovijo, da preprosto ne gre. Da ni tako, kot govorijo v predavalnicah. In če katera narobe razume akademske manire in kaj vpraša, z odgovorom nemudoma dobi nadvse ustrezen in zaželen občutek, da ona ne razume in ne zna ter da naj se še malo izobražuje. V pravo smer seveda.

Vem, da sem cinična, pa se bojim, da imam prav. Zgoraj omenjeni mehanizem je mogoče celo odgovoren za slabo voljo ali pa umik mnogih že prekaljenih pedagogov, ki zadnja desetletja ob kakršnemkoli opozorilu, da nekaj ni v redu, dobijo izobraževanje. Že v eni prejšnjih kolumn sem zapisala, kako žaljivo je to. Da misel nestrinjanja opredeliš kot dokaz neadekvatnosti. V tem smislu je šolska oblast dosledno žaljiva. Zadnja leta se nagibam k mnenju, da je edino izobraževanje, ki bi ga slovensko učiteljstvo res potrebovalo, intervizijsko usposabljanje k avtonomnemu mišljenju in delovanju. Torej, trening razumnega upora.

Mogoče pa se v bistvu to že dogaja. Tako kot že kar dolgo zdravniki, zadnja leta socialni delavci, pa pred tem policisti in vojaki, se očitno sedaj začnemo umikati tudi učitelji. Verjetno je prav tako. Če te družba na tako mnogih ravneh ne ceni, je prav, da se umakneš. Tako ali drugače. Vem, da nas mnogi otroci in starši cenijo in spoštujejo naše delo. A to na žalost nima nikakršnega resnega vpliva na odnos oblasti do učiteljske realnosti. Vsi tudi vemo, da so stavke v zgoraj omenjenih poklicih posmeh vsem udeleženi. Samo nam samim naredijo še več dela, slaba volja naše klientele pa spet pade na nas. Mogoče bo zaradi »stavke«, kakršna se dogaja sedaj, glava končno bolela tudi koga od tistih, ki si to zaslužijo. Ki so na mestih odločanja že desetletja in so torej soustvarjali slab sistem. Kolikor moja pamet razume, so ne samo zaslužni, temveč tudi soodgovorni, krivi. In nedvomno niti kanček ne verjamem v možnost, da bodo isti konkretni ljudje v istih konkretnih takšnih in drugačnih službah potegnili ta voz iz blata. Tudi popolnoma vseeno je, če so mislili in želeli dobro. Delovnemu slovenskemu človeku je že od nekdanjega jasen pregovor, da je tudi pot v peklu lahko tlakovana z dobrimi nameni. Ni važno, kaj sem hotela, važno, je, kaj sem naredila. Ne, kaj sem govorila, temveč, kaj sem povedala.

Tudi trenutni oblasti ne zaupam nič bolj. Takoj ko se začne birokratski govor o deležnikih in splošnem dobrem, se sliši eho postmodernističnega relativizma, ki nas je pripeljal na točko, kjer smo. Tako ima mogoče prav krasna učiteljica, ki ji do upokojitve manjka cca. 8 let, kar preveč, da bi jih »odhibernirala«, in pravi, da bo verjetno raje kakšno leto na bolniški. Ker je izgorela, v bistvu verjetno depresivna. Ker ima dovolj do sistema in staršev servilnih ravnateljev, neotesanih staršev in razpuščenih otrok. Ker kričanje ni igra, zmerjanje pa ne svoboda govora.

Mogoče, samo mogoče, bo takrat, ko bodo v šolah ostali pretežno samo otroci, starši in vodstvo, kdo pomislil, da tako ne gre. Kot ni zdravstvenega doma brez zdravnikov in CSD-ja brez socialnih delavcev. In ni vojske, ki bi nas branila, brez vojakov in so policijski avtomobili brez policistov samo za »okras«. Tako tudi šole brez učiteljev ne more biti. Ali pač? Vsake-mu otroku tablico in posnet program. Je to načrt?

Oblast se močno trudi, da do tega pride kar se le da hitro. Poskušam biti poštena, a res ne najdem nobenega ukrepa, ki bi vsaj približno kazal rešitev. Da bi npr. prenehali z diktaturo ocen, ki so sedaj edini kriterij napredovanja po izobraževalni vertikali in so popolnoma degradirale znanje? Ali pa prenehali z neskončno zaščito neotesanih ter nasilnih učencev in staršev, ki jim, da lahko opravičujemo njihovo ravnanje, nalepimo opredelitev »ne zmore«. Ali pa z anomalijo iLDN, ki nam je prinesla samo množico dodatnega izpolnjevanja in vrednotenja ter popolnoma razgradila učiteljevo voljo do dela.

Tole novoletno kolumno bom zaključila z upanjem. Ne, da bo bolje v šoli, to se mi zdi plehko in ne verjamem, da se bo kaj kmalu zgodilo. Zaključila jo bom z znanim citatom Sv. Frančiška, za katerega pravijo, da je tudi blizu stoicizmu. To pa nam zna priti prav.

Torej:

»O Bog, daj mi moč, da sprejemem tisto, kar ne morem spremeniti, daj mi pogum, da spremenim tisto, kar lahko spremenim, in daj mi modrost, da ločim to dvoje!«

Vsem nam želim, da ohranimo voljo, ljubezen, nasme. Ker imamo do tega pravico. Ter da delamo dobro, in sicer zato, ker je tako prav. In učimo in naučimo otroke kaj koristnega, ker jim to pripada. Če nam to ni omogočeno v šoli, pa kjerkoli drugje. Še vedno nam ostane možnost, da gojimo maline in sadimo krompir. Glede na našo pripravljenost na strokovno delo in delavnost, ne dvomim, da bo šlo izvrstno. Ko se bo šolska oblast zresnila, pa bomo sneli rokavice, vzeli v roke krede in otroke res česa naučili. Z veseljem!

Igre za usvajanje štetja do pet



Karlina Gašperin, dipl. vzg. predšolskih otrok, Vrtec Radovljica

Usvajanje štetja je dolgotrajen proces in otrok potrebuje veliko spodbud, ob katerih usvaja vsa načela štetja in količinsko predstavlo števila. Igra kot razvojni pristop je dejavnost, ob kateri se predšolski otrok razvija in uči. Prek igre doživlja matematiko kot prijetno izkušnjo. Cilj članka je predstaviti didaktične igre, ki so pripomogle k usvajanju štetja do pet pri opazovanih otrocih, starih 3–4 leta. Igre so otroke motivirale, izzivale in zabavale med tem dolgotrajnim procesom. Igre, ki smo jih izdelali vzgojitelji sami, so varne in privlačne ter so otrokom nudile neodvisnost pri aktivni igri.

1 Potek izvajanja dejavnosti

Usvajanje štetja je dolgotrajen proces in naloga vzgojitelja je otrokom nuditi čim več spodbud ter oblikovati prijetno okolje za aktivno učenje.

V skupini otrok, starih 3–4 leta, smo začeli z vključevanjem pesmi »recitiranja števil« v dnevno rutino. Otroci so kmalu spoznali, da besede za imena števil naštevamo vedno enako: ena, dve, tri, štiri ... V stalnem, nespremenljivem redu. Tako so usvajali načelo urejenosti, enega izmed štirih načel štetja.

Recitiranje »pesmi« je bilo pomemben pokazatelj novega znanja, ki ga je po dveh mesecih usvojila večina otrok. Na podlagi opazanj otrok smo se odločili, da bomo več pozornosti namenili predštevilskim dejavnostim prirejanja. Tako naj bi otroci postopoma prešli od prirejanja do štetja predmetov. Upoštevajoč nivoje vpeljevanja matematičnih pojmov in strategije štetja predšolskega otroka smo imeli na voljo le malo iger, zato smo izdelali svoje. Uporabili smo materiale, ki so zanimivi, privlačni in varni. Za igre smo izdelali igralne kocke s standardno postavitvijo pik do števila pet, kjer se ena od vrednosti ponovi.



»Kdo je na vrsti?«

Enkrat tedensko smo otrokom predstavili posamezno igro. Ob skupinski igri so otroci spoznavali pravila in potek igre. Nato smo igri določili stalno mesto na polici, kjer je bila otrokom vedno na voljo. Dopoldne po predstavitvi smo pozornost namenili vsem družabnim igram po želji otrok. Tedensko smo tako na polico dodali novo igro. V prsto igro otrok smo vzgojitelji skušali čim manj posegati. Pridružili smo se jim le z namenom motivacije, pomoči ali opazovanja.

Po treh mesecih dejavnosti smo izvedli igre za preverjanje posameznikovega znanja štetja do pet. Ugotovili smo, da so vsi opazovani otroci ob igranju izdelanih iger napredovali v usvajanju štetja do pet.

2 Teoretična izhodišča

2.1 Matematična pismenost

Ljudje smo družabna bitja in jezik je sredstvo, ki nam omogoča družbene stike. Opismenjevanje kot sestavina učenja na vseh predmetnih področjih, tako jezika, matematike, naravoslovja, tujih jezikov itd., je sposobnost pisne in ustne komunikacije v različnih situacijah.

»V ospredju matematične pismenosti je povezava matematike z realnim svetom, torej uporaba matematike v različnih problemskih situacijah (osebnih, izobraževalnih, družbenih in znanstvenih), v katere so umeščeni problemi. Sposobnost uporabe matematike je ozko povezana s problemskimi znanji, to je znanji o uporabi obstoječih znanj v novih situacijah.« (Cotič in Felda 2011, 163)

2.2 Matematika v vrtcu

Spoznavanje in učenje imen za števila otroci začnejo usvajati že zelo zgodaj v komunikaciji z odraslimi. Otrokova prva izkušnja s števili je verbalno štetje. Labinowicz (1989, 125) navaja: »Ponavljanje imen števil po vrstnem redu je v podobni povezavi z matematiko, kot je ponavljanje črk v abecedi z branjem.«

Otrok se z matematiko sreča tudi v okolju vrtca, v obliki sporočil – zapisov števil, simbolov in prikazov, ter tako spoznava, da je matematika del vsakdanjega življenja. Matematika je eno od enakovrednih področij dejavnosti v vrtcu, ki se med seboj povezujejo in prepletajo. Vzgojitelji za vključevanje matematičnih dejavnosti izkoristimo tudi vsakodnevne dejavnosti; priprave na obroke, oblačenje in bivanje na prostem. Ob vključitvi v otrokovo igro le-to pogosto obogatimo z matematičnimi cilji.

2.3 Od prirejanja k štetju

Prirejanje je predštevilska dejavnost, ki jo otroci pogosto izvajajo. Po načelu 1-1 razdeljujejo predmete med vrstnike.

Prirejanje 1-1

Primer: imamo dve množici; množico dečkov in množico žog. Lahko se vprašamo, ali ima vsak deček svojo žogo. Otrok vsakemu dečku priredi eno žogo, tako ugotovi, katerih je več. Če kateri deček ostane brez žoge, pomeni, da je žog manj kot dečkov. Otrok se v tovrstni dejavnosti seznanja s prirejanjem enega enemu, ki je osnova štetju (Hodnik Čadež 2002).

Primerjanje moči množic

Z dejavnostjo lahko množice z različno močjo uredimo na osnovi prirejanja. Tako postane moč množice ordinalna (vrstilna) spremenljivka. Večjo moč ima tista od dveh množic, v katero povratno enolično preslikamo vse elemente druge podmnožice (Ferber 1990).

Preusmerjanje pozornosti od posameznega na množico

»Za ugotavljanje ekvipolentnosti (enakosti) množic je potrebno pozornost preusmeriti od lastnosti elementov množic in relacij med njimi na lastnost množic. Otroci imajo s tem težave. Zato psihologi in didaktiki svetujejo, da je treba množice sestavljati iz elementov, ki imajo čim manj lastnosti. Namesto množice raček je bolje delati z množico pik. Namesto standardnih relacij med pikami, kakršne so na primer običajne pri dominah in igralnih kockah, je treba uporabiti nestandardne razporeditve, torej nestandardne relacije med njimi.« (Ferber 1990, 18)

Zaporedje prirejanj, ki vodi do števil

Pri postopnem preusmerjanju pozornosti od lastnosti posamezne reči na lastnost množic lahko dejavnosti strukturiramo tako, da (Ferber 1990):

- v najlažjem primeru enakost množic podpremo z enakimi lastnostmi in relacijami med elementi množice;
- pri naslednji težavnostni stopnji zmanjšamo lastnosti elementov in odpravimo standardne relacije med njimi na način spreminjanja metrike, tipološko strukturo pa ohranimo, nato pa spremenimo oboje;

- na najzahtevnejši stopnji uporabimo lastnost elementov in relacij med njimi kot distraktor pri ugotavljanju moči množice. Ko se otroci naučijo pozornost usmeriti v moč množice in zavestno zanemariti lastnost predmetov, lahko nadaljujemo z razdelitvijo pozornosti na oboje: na lastnosti elementov množice in lastnosti množice.



Didaktične domine, namenjene štetju (Ferber 1990, 24)



Začetno prirejanje



Pomoč prijatelja je vedno dobrodošla

2.4 Štetje

»Štetje je povratno enolična preslikava elementov preštene množice v množico prvih nekaj naravnih števil.« (Ferbar 1990, 19) Torej je prirejanje osnova štetja ali prvi korak, ki otroka vodi v svet števil. Otrok potrebuje veliko dejavnosti in iger s števili, ob katerih razvija količinsko predstavo o številu. Otrok šteje takrat, ko usvoji vsa načela štetja (Cotič in Felda 2014).



Štetje s pomočjo linearne razporeditve



Štetje ob odvzemanju predmetov iz množice

2.4.1 Načela štetja

»Otrok šteje in usvoji količinsko predstavo štetja takrat, ko usvoji vsa štiri načela štetja:

1. Štetje je povratno enolično prirejanje.
2. Nobenega elementa pri štetju ne smemo izpustiti, nobenega šteti dvakrat.
3. Naravna števila so urejena. Vedno štejemo ena, dve, tri, štiri ... Besede za imena števil je treba naštevati vedno v enakem zaporedju.
4. Enako močnim množicam priredimo s štetjem isto število. Štetje je neodvisno od narave predmetov, ki jih štejemo.« (Cotič in Felda 2014, 7)

2.4.2 Strategije štetja predšolskega otroka

Predšolski otrok uporablja pri štetju različne strategije:

- »šteje predmete, ki jih lahko premika (ti predmeti so lahko postavljeni v vrsto, gručo ...);
- šteje stvari, ki se jih lahko dotakne, ne more pa jih premakniti (na primer sličice v knjigi);
- šteje stvari, ki jih vidi, ne more pa se jih dotakniti (na primer oddaljena drevesa);
- šteje stvari, ki jih ne vidi (na primer število prostоров v stanovanju).« (Cotič in Felda 2014, 7)

2.5 Vpeljevanje matematičnih pojmov

»Otroku v predšolskem obdobju moramo matematiko predstaviti na konkretnem, nazornem in neabstraktnem nivoju, zato mu moramo nuditi spodbudno okolje, veliko didaktičnih igrač in iger ter drugega materiala, kar je predpogoj za seznanjanje otroka z matematiko. Otrok pri usvajanju matematičnih pojmov 'preide' tri ravni: konkretno, slikovno in simbolno. V vrtcu je zelo pomembna konkretno-izkusvena raven, saj otrokov svet sestavljajo predvsem konkretne stvari in konkretne operacije. Konkretna raven je ena od obveznih stopenj v razvoju kognitivnih procesov.« (Cotič in Felda 2014, 4)

2.6 Kaj je didaktična igra?

Didaktična igra ima določen cilj in nalogo, v katerih so pravila in vsebine tako izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci se ciljev večkrat niti ne zavedajo (Pečjak 2009).

3 Predstavitev iger, njihov namen in postopek izdelave

Družabna didaktična igra vrzi in pokrij – travnik

Didaktični pripomočki:

- štiri igralne ploskve,
- igralna kocka,
- 44 cvetov,
- pladenj.



Didaktični pripomočki igre travnik



»Vsi imamo rožice!«

Cilj igre je prirejanje enakega števila pik, ki ga pokaže kocka, z enakim številom pik, ki predstavljajo mesto cveta.

Igra je primerna za enega do štiri igralce. Igralec enkrat vrže kocko, njegova naloga je, da na svoji igralni ploskvi poišče označeno mesto z enakim številom pik, kot kaže kocka, nato to mesto pokrije s cvetom. Kocko poda igralcu na svoji levi. Če vrže kocko, pa nima več prostega mesta za toliko pik kot kaže kocka, tokrat nima sreče, zato poda kocko naprej. Zmagata tisti igralec, ki prvi pokrije vsa označena mesta s cvetovi – ima poln travnik pisanih cvetlic.

Postopek izdelave:

Plastificiramo štiri enake risbe travnika. Na hrbtno stran označenih mest prilepimo magnetne, nato čez celotno stranico prilepimo mus gumo. Izrežemo ali kupimo 88 rožic iz mus gume. Za izdelavo posameznega cveta potrebujemo dve enaki velikosti. Kovinsko razcepko vstavimo skozi zgornjo rožico na sredini, razcepko razpremo in prelepimo s spodnjo rožico.

Različica družabne didaktične igre vrzi in pokrij – stikiji

Didaktični pripomočki:

- štiri igralne ploskve,
- igralna kocka,
- 44 stikijev,
- pladenj.



Didaktični pripomočki igre stikiji



»Stikije se igramo, jaz imam rozaste.«

Postopek izdelave in cilj igre:

Plastificiramo štiri enake igralne ploskve in priložimo stikije. Kocka, namen igre in pravila so enaka kot pri igri travnik.

Didaktična igra grad



Igra grad

Didaktični pripomočki:

- šest papirnatih lončkov s standardno postavitvijo pik števila do pet,
- pladenj,
- tri igralne knjižice s štirimi predlogi, različne zahtevnosti:
 - lažja: s standardno postavitvijo pik kot na lončkih,
 - zahtevnejša: zapis pik z različno metriko,
 - najzahtevnejša: zapis pik z različno topologijo.



Pravilno zgrajen grad lažje zahtevnosti

Cilj igre je prehod otrok na višji nivo prirejanja z odpravo standardne relacije med elementi, in sicer z različno metriko in topologijo. Igra spodbuja otroke k razvijanju kvantitativnih predstav in pojmov. Naloga otroka je, da po navodilih predloge postavi piramido. Zahtevnost igre se stopnjuje s knjižico predlog. Tako lahko vzgojitelj ponudi otroku primerno predlogo.

Igra je primerna za enega igralca. Igralec položi pladenj predse. Na mizo preloži lončke in knjižico. Tako ima prostor, da na pladnju zgradi piramido. Ko zgradi eno, lončke preloži na mizo, obrne list knjižice in po navodilih zgradi naslednjo.

Postopek izdelave:

Na papirnate lončke odtisnemo pike s prikazom števila do pet v klasični postavitvi (kot jih poznamo na igralnih kockah), eno od vrednosti ponovimo. Pripravimo si 12 sličic z narisano piramido. Glede na zahtevnost oblikujemo sete knjižic.

Družabna didaktična igra vrzi, preštej in pokrij – pajkova mreža

Didaktični pripomočki:

- štiri igralne ploskve – pajkove mreže,
- igralna kocka,
- 72 plastičnih muh,
- pladenj.

Cilj igre je prirejanje in preštevanje pik na kocki ter polaganje enakega števila muh na označena mesta igralne ploskve. Igra je primerna za enega do štiri igralce. Igralec enkrat zakotali kocko. Njegova naloga je, da prešteje pike na kocki. Nato toliko muh vzame s pladnja in jih položi na označena mesta na pajkovi mreži. Ko položi vse muhe, poda kocko naslednjemu. Zmaga tisti igralec, ki prvi pokrije vsa označena mesta z muhami – njegov pajek ima polno mrežo muh.

Postopek izdelave:

Plastificiramo štiri risbe pajkove mreže. Trak za pritrdjevanje z ježki razrežemo na 72 majhnih setov. Del ježka prilepimo na označena mesta plastificirane ploskve. Drugi del prilepimo na plastično muho.



»Mi se ne bojimo pajkov!«



Igra pajkova mreža

Različica družabne didaktične igre vrzi, preštej in pokrij – gosjenica

Didaktični pripomočki:

- štiri igralne ploskve,
- igralna kocka,
- 72 cofkov,
- pladenj.



Didaktični pripomočki igre gosjenica

Cilj igre je preštevanje pik na kocki in polaganje enakega števila cofkov na označena mesta, ki predstavljajo telo gosjenice. Zmagovalec je, kdor prvi sestavi telo gosjenice.

Postopek izdelave:

Plastificiramo štiri risbe lista z označenimi mesti. Iz plastičnega dela traku za spenjanje na ježka izrežemo 72 krogov premera 2 cm. Kroge prilepimo in izdatno oblijemo z vročim lepilom. Sredino kroga označimo z gosto barvo. Iz filca ali drugega materiala izrežemo in prilepimo še glavo gosjenice. Uporabimo kupljene cofke za okraševanje.

Zaključek

Pripravljene didaktične igre so otroci dobro sprejeli. Prosto so se odločali za igro in tako so spontano nastala jutra za družabne igre. Ob družbi vrstnikov so bili dovolj motivirani, da so v igri vztrajali in urili večščetja. Opombe ob nepravilnem štetju iz ust prijateljev so sprejeli kot del igre in ne kot kritiko. Spoznali so, da je matematika uporabna v vsakdanjem življenju, zabavna in prijetna izkušnja. Z igro in lastno aktivnostjo so pridobivali nove izkušnje, nova znanja in doživljali lasten uspeh.

Veselje in potrditev ob doseženih zastavljenih ciljeh smo občutili tudi vzgojitelji. V želji, da bodo igre kot take obogatile vrtčevski vsakdan mnogim otrokom, smo na spletni strani www.petpedi.si pripravili predloge igralnih ploskev, brezplačne za tiskanje, z natančnejšimi postopki izdelave.



»Še malo, pa bom zmagala!«

Viri in literatura

- Cotič, M. in Felda, D. (2011): Razvijanje matematične kompetence: postavljanje in reševanje problemov pot do matematične pismenosti. V: Cotič Mara (ur.), Medved-Udovič Vida (ur.) in Starc Sonja (ur.) *Razvijanje različnih pismenosti*, str. 162–173. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Cotič, M. in Felda, D. (2014): Didaktika zgodnjega učenja matematike. V: Čuk Katja (ur.), Tul Rosanna (ur.) *Zgodnje učenje matematike: zbornik konference: Trst, Koper, 18. in 19. september 2014*, str. 1–10. Trst: EUT – Edizioni Università di Trieste.
- Ferbar, J. (1990): *Štetje: priročnik za vzgojitelje predšolskih otrok in učitelje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Hodnik Čadež, T. (2002): *Cicibanova matematika: priročnik za vzgojitelja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Labinowicz, E. (1989): *Izviri Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pečjak, S. (2009): *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Aktiven pouk pri urah gospodinjstva



Tjaša Šinkovec, učiteljica gospodinjstva in kemije, OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani

Učencem pogosto zmanjka motivacije za učenje in šolsko delo. Vse več učencev ne zna pravilno pristopiti k učenju in ima težave s koncentracijo. Da ure gospodinjstva ne bi bile monotone in dolgočasne, sem se poleg praktičnega dela (kuhanja) odločila učence motivirati z drugačnim pristopom obravnavane vsebine iz učnega načrta. V članku predstavljam nekaj idej, s katerimi sem popestrila ure gospodinjstva, seveda pa bi lahko na tak način popestrili tudi ure pri drugih predmetih.

Motiviranje učencev z različnimi pristopi

Ker imamo v razredih različno motivirane učence in ker ni nujno, da bo vsaka dejavnost aktivirala vse učence, obstaja več smernic za motiviranje učencev z različnimi motivacijskimi vzorci.

Prva skupina so tekmovalni učenci. Takšne učence najlažje motiviramo tako, da jim zagotovimo dovolj tekmovalnih situacij, pri čemer je dobro, da je njihova pozornost usmerjena predvsem na tekmovanje s samim seboj (postopno razvijanje in nadgrajevanje lastnega znanja). Potrebno jih je učiti, kako naj se učijo, da začnejo pridobivati učne navade in strategije.

Druga skupina so učno aktivni učenci. Njih najlažje motiviramo tako, da jim poskušamo zagotoviti čim več učnih nalog, za katere kažejo interes, in jih spodbujamo k vrednoti dosežka, saj bo tako njihova aktivnost še višja, tudi na področjih, za katere niso najbolj motivirani.

Tretja skupina so učno nesamozavestni učenci. Te učence lahko motiviramo s povratnimi informacijami o njihovih dosežkih ter tako krepimo njihovo samopodobo ter jim pomagamo pri usvajanju učinkovitih učnih strategij ter oblikovanju ciljev za učenje.

Četrta skupina so učno nemotivirani učenci, pri katerih je najbolje, da izhajamo iz njihovih interesov, na podlagi katerih prilagajamo različne učne dejavnosti. Spodbujamo razvoj učnih ciljev, prav tako tudi notranjo in zunanjo motiviranost.

Peta skupina so pasivni učenci. Le-te najbolje motiviramo tako, da ustvarimo varno in spodbudno okolje in da krepimo njihovo učno samopodobo (Juriševič 2012).

Med motivacijske pobudnike lahko uvrstimo:

- učenčev interes za učenje,
- učne vsebine ali/in metode, ki pritegnejo pozornost oziroma vzbudijo radovednost in zanimanje,
- cilje, ki jih učenec oblikuje o učenju oziroma znanju.

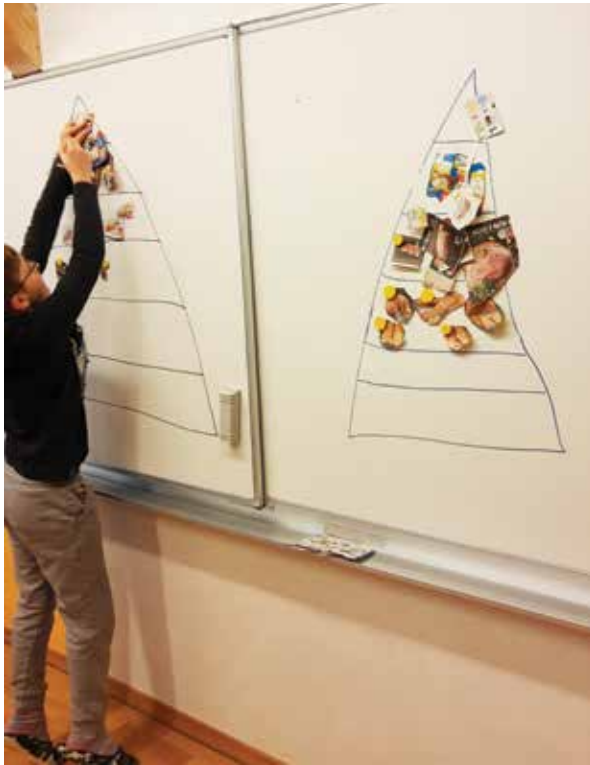
Ti so pri različnih učencih različni in prisotni v različni intenziteti. Ključno je tudi, kako pomembno je učencu učenje oz. znanje in učni razvoj v smislu vrednote znotraj njegovega sistema ter socialnega okolja. Odvisno je tudi od učenčeve zaznave zahtevnosti učenja in nalog. Če bo učenec presodil, da se od njega pričakuje preveč ali da ni zmožen ravnati tako, kot od njega zahteva učitelj, potem obstaja verjetnost, da se brez dodatnih, zunanjih spodbud ne bo začel učiti. Druga skupina motivacijskih sestavin je tudi učenčeva samopodoba, ki pomeni zaznavo lastne kompetentnosti na področju učenja in je pomembna vseskozi med učenjem. Drugi motivacijski ojačevalci pa so tudi atribucije (razlogi), ki jih učenci pripisujejo svojim uspehom ali neuspehom pri učenju (Juriševič 2012).

Aktiven pouk pri urah gospodinjstva

Hranilne snovi

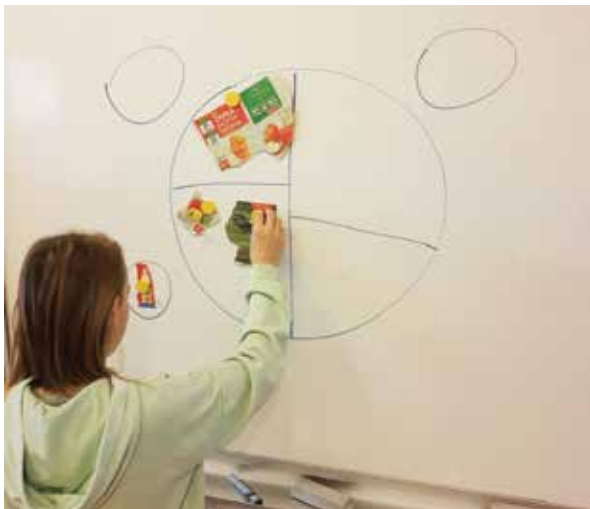
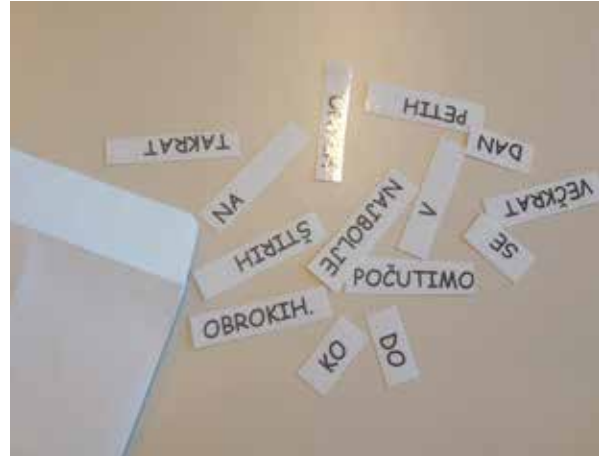
Učence razdelimo v tri skupine (po potrebi lahko v manj ali več skupin, odvisno od števila učencev). Na eno mizo postavimo reklamne oglase, v katerih najdemo različna živila. Prvi učenec iz vsake skupine mora na znak (začnejo vse skupine hkrati) priti do table in nanjo ali na plakat narisati prehranski krožnik ali prehransko piramido. Naslednji iz skupine začne takrat, ko prvi pravilno nariše črte in zraven napiše hranilne snovi. Vsi naslednji člani skupine gredo nato do mize z reklamami in iz njih v 30 sekundah, kolikor časa ima vsak iz skupine, izrežejo po eno skupino hranilnih snovi in jih nesejo do table, kamor jih pripnejo z magneti oz. prilepijo. Zmaga skupina, ki pravilno nariše prehranski krožnik/prehransko piramido, pravilno razvrsti hranilne snovi na njej oz. ima kar se da največ pravilno razvrščenih živil na tabli/plakatu.

Nad to didaktično igro so bili učenci zelo navdušeni. Niso samo sedeli v klopih in poslušali učitelja, ampak so vsi aktivno sodelovali. Pri tem so utrjevali znanje o skupinah hranilnih snovi, uvrstitvi le-teh na prehransko piramido oz. prehranski krožnik in pogostosti uživanja različnih hranilnih snovi.



Obravnavanje nove snovi z besednimi karticami

Učencem v paru razdelimo kuverte, v katerih so besede, iz njih pa morajo oblikovati smiselne povedi. Vsi učenci začnejo istočasno in imajo za sestaviti enake povedi. Ko vsi pravilno sestavijo, si poved zapišejo v svoj zvezek. Tako si na njim bolj zanimiv način, lažje in hitreje zapomnijo novo obravnavano snov. Z učiteljevim predavanjem si učenci zapomnijo le 5 % obravnavane snovi, če pa snov obravnavamo na drugačen način, si lahko učenci tako zapomnijo več, saj so pri uri bolj aktivni.



Poučevanje drugih

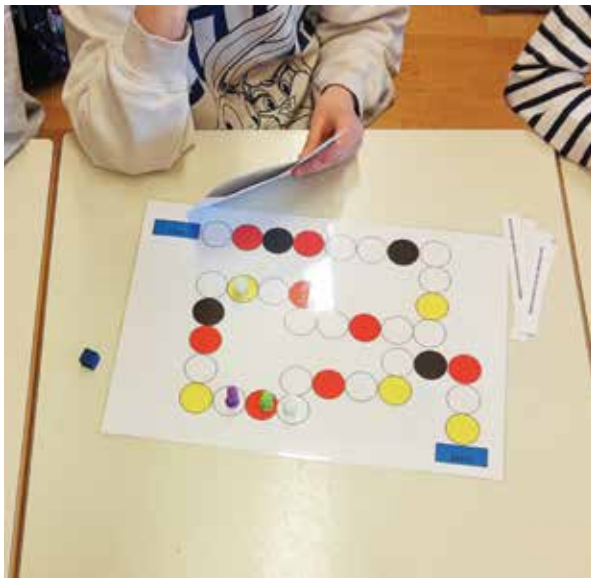
Učence razdelimo v več manjših skupin. Vsaki skupini določimo del snovi, ki jo želimo obravnavati v tisti uri. Na voljo jim damo nekaj časa (ki ga že vnaprej časovno omejimo). V tem času morajo učenci prebrati snov, se o njej pogovoriti in si izpisati bistvo (lahko v miselnem vzorcu, povedih, alinejah ...). Potem se skupine pomešajo in sestavijo nove skupine, v kateri mora biti iz vsake skupine po en član. Vsak od teh članov predstavi svoj del nove snovi, ostali poslušajo in si bistvo zapišejo v svoje zvezke. Na koncu ure morajo imeti vsi učenci zapisano bistvo vseh skupin. S poučevanjem drugih in predajanjem razlage drugim učenci snov večkrat ponovijo in si jo tako tudi hitreje zapomnijo, saj so jo poiskali sami in si o njej izpisali bistvene podatke. Na tak način učence učimo iskati bistvo. Učenci namreč večkrat ne vedo, kaj je pri določeni snovi najpomembnejše, npr. ko berejo snov v učbeniku. S tem ko morajo sami razbrati bistvo in ga posredovati drugim, jih naučimo večje samostojnosti. Seveda pa je take vrste pouk potrebno ponoviti večkrat, saj se šele tako opazijo razlike. Učenci z vajo postajajo vse bolj spretni pri iskanju bistva in predajanju le-tega drugim učencem.



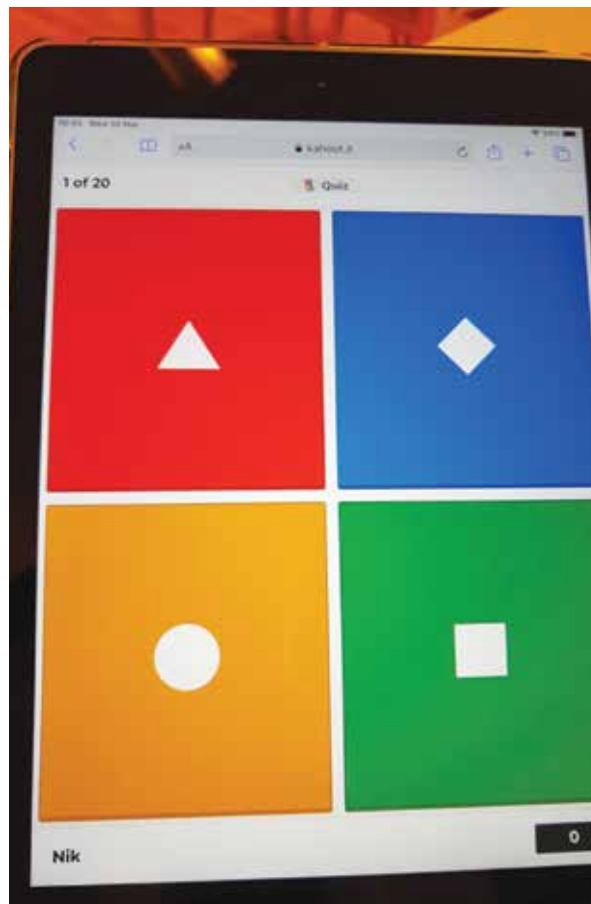
Utrjevanje znanja z didaktično igro

Učencem sestavimo namizno igro, s pomočjo katere se lahko razgibajo in ponovijo že obravnavano snov. V igri določimo igralna polja, na katerih morajo učenci opraviti gibalno nalogo, in polja, pri katerih

morajo odgovarjati na vprašanja, ki jih izžrebajo. Če na vprašanje odgovorijo pravilno, se lahko z igralno figuro pomaknejo za eno polje naprej, sicer pa ostanejo na istem polju. Pravilnost odgovorov preverjajo ostali učenci. Po mojih izkušnjah imajo učenci takšne igre radi, hkrati pa z njimi tudi ponavljajo in utrjujejo že obravnavno snov.



la. Po mojih dosedanjih izkušnjah imajo učenci kviz zelo radi, saj lahko med seboj tudi tekmujejo, hkrati pa ponovijo in utrdijo že obravnavano snov. Za reševanje lahko uporabijo šolske tablice (če jih ima šola na voljo), računalniško učilnico ali svoje telefone, ki jih v ta namen lahko prinesejo k pouku. Učenci se v posamezni kviz vpišejo s kodo in svojim imenom, nato pa na zaslonu telefona/tablice vidijo štiri polja. Na tablo jim projiciramo vprašanje in odgovore. Ko se odločijo za en odgovor, nato le pritisnejo na barvo in lik, ki po njihovem ponazarja pravičen odgovor. Zmagovalec je tisti, ki najhitreje in največkrat odgovori pravilno.



Utrjevanje znanja z uporabo pametnih (mobilnih) naprav

Uporaba digitalnih ali pametnih naprav v razredu pri poučevanju je danes izjemno dobrodošla, saj na tak način učence motiviramo za snov ali ponovitev le-te na interaktiven način, ki je učencem dandanes zelo blizu. Učitelju pametna naprava omogoča, da izvaja personaliziran in diferenciran pouk za vsakega učenca ali skupino učencev posebej. Obstaja vedno več plačljivih in brezplačnih spletnih platform, na katerih lahko učitelj učencem pripravi kviz ali kakšno drugo dejavnost za popestritev pouka. Sama sem učencem na brezplačni spletni platformi Kahoot sestavila kviz, s katerim sem po obravnavani snovi snov pri učencih še dodatno utrdila in ponovi-

Zaključek

Vsak učitelj si želi čim bolj učinkovito motivirati učence za šolsko učenje ter jih naučiti čim več novega. Kakšen pristop poučevanja in strategijo poučevanja si bo izbral, je stvar posameznega učitelja. Dobro je, da v razredu pri učencih spodbujamo pozitivno samopodobo, zagotavljamo vzpodbudno učno okolje, se povezujemo z okoljem in drugimi institucijami v okolici šole, spodbujamo aktivnost pri učencih in nenazadnje širimo primere dobrih praks.

Literatura

Juriševič, M. (2012): *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Obvezne izbirne vsebine Državljska kultura v gimnaziji



Mojca Fajt, profesorica zgodovine in sociologije, III. gimnazija Maribor

V zadnjih desetletjih se sodobne družbe soočajo z vrsto problemov oz. izzivov. Eden izmed teh se glasi, kako mladega človeka v današnjem času sploh še navdušiti ali prepričati, da je demokracija vrednota. Vse večja politična apatičnost zahteva nujnost ozaveščanja o vplivu posameznika na kvaliteto lastnega življenja. Vprašati se moramo, kateri dejavniki vplivajo na razvoj družbenokritičnega mišljenja mladih. Otrok ponotranji mišljenje in vrednote svojih staršev v obdobju primarne socializacije. Pomemben je tudi vpliv medijev in vrstnikov. Politično udeležbo mladih pa mora kot pomemben dejavnik socializacije spodbujati tudi šola.

Uvod

Opažam, da veliko in preveč mladih ostaja neopredeljenih v svojih odločitvah, saj opredelitev vedno prinaša odgovornost. Različni rezultati anket kažejo, da je zaupanje med mladimi do različnih političnih institucij oz. politike nasploh zelo nizko. Kot pravijo Lavrič in drugi (2011, 208), je politično udejstvovanje »višje pri mladih iz družin z višjim socioekonomskim statusom in iz urbanih okolij. Mladi, ki niso zadovoljni z delovanjem demokracije, so manj politično dejavni.«

Pomislím, kakšno je bilo moje zanimanje za politiko iz obdobja pred odraslostjo, vključno s političnimi razpravami doma in s sodelovanjem v šolskih aktivnostih, pri katerih so imeli starši relativno malo vpliva. Referenduma za neodvisnost Slovenije se nisem udeležila, bila sem premlada. To pa je edini dogodek, ki je minil brez moje prisotnosti na volišču. Na začetku zato, ker se mi je zdel dogodek dovolj zrel, da sem se počutila odraslo. Pozneje pa je stvar postala mnogo bolj resna.

Odločanje o javnih zadevah je naša pravica in odgovornost

Naj poudarim nujnost zavedanja vpliva vsakega posameznika na kvaliteto lastnega življenja. Čeprav so volitve v sodobnih demokratičnih družbah pomemben politični dogodek, se jih velik delež ljudi sploh ne udeležuje. To predstavlja volilno abstinenco. Pomemben vzrok zanjo je nezaujanje do političnih strank. Ugotovili so, da je udeležba na volitvah manjša pri tistih, ki so mlajši, manj izobraženi in revnejši, ter pri tistih, ki so manj vključeni v skupnosti (pripadniki manjšin, starejši ljudje). Volivci se odločajo, da volijo določeno stranko na podlagi ciljev, programa in politike določene stranke ali pa na podlagi simpatij do članov določene stranke ali osebnostnih lastnosti vodje stranke.

Personifikacija politike pomeni, da v ospredje stopijo osebnostne lastnosti oziroma natančneje imidž, ki ga kandidati in kandidatke ponudijo javnosti. Mnogi volijo določeno stranko zaradi tradicije, ker so jo volili že večkrat. Drugi niso privrženci nobene stranke, a se vsakokrat opredelijo glede ponujenih programov strank in to imenujemo instrumentalni model volitev. Pojavljajo se tudi taktične/negativne volitve, kjer ljudje volijo določeno stranko, da preprečijo drugi mesto oblasti.

Politika po pomembnosti pri mladih v Sloveniji zaostaja za področji, kot sta izobraževanje in ustvarjalne dejavnosti. Prav tako ji mladi namenjajo manjšo vlogo kot prijateljstvu, družini, partnerstvu. Zanimanje za politiko med mladimi sicer s starostjo narašča. Dijaki gimnazij so za politiko bolj zainteresirani kot dijaki srednjih poklicnih šol. Med spoloma pri mladih v Sloveniji ni pomembnih razlik v politični participaciji. Mladi pri nas se redko pogovarjajo o politiki (Mihelj 2002).

Pomembno se mi zdi dejstvo, da se mladi danes srečujejo z vedno večjimi zahtevami, kot na primer po boljši izobrazbi, več izkušnjah, imajo veliko težav z zaposlitvijo in stanovanji. Glavni razlog za podaljševanje dobe 'polodraslosti' je finančna neodvisnost, ki jo mladi vse težje in težje dosegajo. Večina mladih je zaposlenih v negotovih oblikah dela, ki so velikokrat slabo plačana in jim zaradi kreditne nesposobnosti ne omogočajo osamosvojitve in odcepitve od svojih staršev. Kdo bi si ob vseh naštetih življenjskih bremenih sploh želel sodelovati v politiki? Toda, mar jih ni ravno zato potrebno spodbuditi k večji politični udeležbi?

Kako doseči višjo raven znanja o političnih zadevah?

Poleg neopredeljenosti mladih glede svojih odločitev pa opažam tudi, da se mladi znajo postaviti

za vprašanja skupnih ciljev, skupnega dobrega, skrbi za ranljive družbene skupine in pomena družbene pravičnosti. To pomeni, da se v trenutku, ko se jim zdi nekaj pomembno, odzovejo. Preveča jih skrb glede prihodnosti: revščina, brezposelnost, razvrednotenje izobrazbe, preseljevanje v tujino, družbene in ekonomske neenakosti.

Blizu so jim naslednje teme: kakovostno javno šolstvo, družbena enakost, problem zaposlovanja mladih in stanovanjska politika.

Kljub temu Mihelj (v Ule in Kuhar 2002, 131) navaja podatek, da mladi v starostni skupini 'mladoletni' ne kažejo zanimanja za politiko (74 %). Konvencionalna politična udeležba oz. volitve mladih v sedanji obliki ne zanimajo. Opazimo pa veliko nekonvencionalnih oblik (demonstracije, protesti, peticije). Mladi se kljub vsemu motivirajo ob napovedanih ukrepih vlade, ki bi prizadela njih osebno – njihovo svobodo, varnost, pravice, ugodnosti (Kren-Obran 1995, 74). Torej so aktivni v nekonvencionalnih oblikah politične udeležbe, na čelu katerih so pogosto okoljevarstvena, mirovniška, gejevska in lezbična gibanja.

Pri pouku sociologije opažam, da večina mladih meni, da je za prihodnost Slovenije pomembna ohranitev socialne države in dostopnost javnih storitev. Stališče mladih je, da bi bilo prav, da bi ohranili visok nivo vsem dostopnih javnih storitev na področju zdravstva, sociale, kulture, športa in seveda izobraževanja. Prav tako mislijo, da bi krepitev pravne države okrepila zaupanje v enakost. Mladi politiko občutijo kot nekaj, kar pomembno vpliva na njihovo življenje. Kljub precejšnjemu nezanimanju za politiko mnogi mladi želijo soodločati o svojem položaju v družbi.

Samo zanimanje za politiko pa ne pomeni, da delovanje političnega sistema tudi dobro razumejo. Maja 2022 sem našo šolo prijavila na natečaj za srednje šole »Pisma poslancem«. Poskušala sem jih spodbuditi k temu, da se sliši njihov glas. Dijaki so jim pisali pisma, kjer so izrazili lastna stališča in pričakovanja. Analiza pisem je pokazala relativno nizko raven znanja in informiranosti o političnem sistemu, njegovih funkcijah, delovanju, institucijah, pooblastilih poslancev ipd. Da se mladi v povprečju razmeroma slabo razumejo na politiko, priznavajo tudi sami. Opažam, da se ljudje na volitvah odločajo na podlagi simpatičnosti stranke (po nasmehu, oblačenju, izgledu), ne pa na podlagi programov strank. Ni pomembno le to, da gremo volitve, ampak je pomembno, da si prej preberemo program volilnih strank ter vemo, zakaj se bomo odločili za neko stranko. Zato je ena izmed nalog šole krepitev znanja in kompetenc za oblikovanje aktivnega državljanstva.

Izpostavila bi dva dejavnika, ki jima je po mojem mnenju potrebno posvetiti več pozornosti. To sta nizka raven znanja o političnih zadevah in občutek prepada med mladimi in političnimi odločevalci. Šola mora namreč mladega človeka spodbujati k razmišljanju o družbi, družbenih vrednotah in dogajanju okoli sebe.

K povečanju politične udeležbe mladih bi lahko prispeval način nagovarjanja mladih. Pri tem je potrebno uporabljati komunikacijske kanale in pristope, ki so mladim blizu in ki jih imajo za svoje (družabna omrežja, spletne aplikacije).

V šolah moramo mladim predstaviti politiko ne zgolj na teoretičen, ampak tudi na bolj praktičen način. Potrebno je prepoznati dobre prakse in načrtovati systemske rešitve. Mlade bi bilo potrebno upoštevati kot politično popolnoma enakopravno skupino, da bodo rezultati njihovih političnih prizadevanj resnično vidni in otipljivi. Le tako bodo sami dobili občutek, da so s strani širše družbe prepoznani kot enakopravni politični subjekt.

Kako novo generacijo opogumiti, da bo bolj angažirano prevzemala aktivno družbeno vlogo?

Tisti, ki vedo več o politiki, tudi več sodelujejo, naj gre za udeležbo na volitvah ali drugo vrsto participacije. Kdor ima več znanja, ima doslednejše politične poglede, bolje pridobiva in obdeluje informacije, njegovi individualni interesi pa so bolj povezani s predlaganimi političnimi rešitvami. Pri politično podkovanih državljanih je manj verjetno, da se bodo pri odločanju zanašali na preproste slogane (Lavrič in drugi 2021, 220–221).

Želim si, da bi mladi na naši šoli dosegli višjo raven znanja o političnih zadevah. Zato si prizadevam, da bi mlada generacija bolj angažirano prevzemala aktivno družbeno vlogo. Da bi bili nosilci pobud. Da bi gradili prihodnost. Da bi postali močni zastopniki sprememb in razvoja. V ta namen sem na šoli prevzela koordinacijo Državlanske kulture.

Leta 2008 smo na III. gimnaziji Maribor v okviru prenove obveznih izbirnih vsebin uvedli projekt Državlanska kultura za tretje letnike gimnazijskega programa. Gre za celostni pristop, večpredmetno, interdisciplinarno dejavnost, v katero so vključeni številni predmeti: sociologija, zgodovina, filozofija, geografija, slovenščina. Predpisan obseg je 15 ur. Povezujemo se s strokovnjaki in z institucijami, kot so Državni zbor Republike Slovenije, Hiša Evropske Unije, številni muzeji, zavodi in društva.

Dodana vrednost te dejavnosti je v razvijanju didaktičnih strategij: značilnosti avtentičnega pouka in razvijanje kritičnega mišljenja. Izvedba

projekta zahteva natančno in pravočasno organizacijo, ustrezno komunikacijo (dijaki, profesorji, zunanji izvajalci), redne sestanke tima in načrtovanje izboljšav glede na rezultate evalvacije.

Izvedba Državlanske kulture v okviru obveznih izbirnih vsebin na III. gimnaziji Maribor

Izvedbo Državlanske kulture smo načrtovali v obliki strokovne ekskurzije, predavanj z razpravo in dela v šoli v majhnih skupinah. Za dijake tretjih letnikov (okrog 150 dijakov) smo vsako leto organizirali medpredmetno ekskurzijo v Ljubljano. Njen cilj je obiskati in spoznati delovanje zakonodajne veje slovenske oblasti, obiskati prostore parlamenta, srečati se s poslanci Državnega zbora, spoznati aktualno družbeno in politično problematiko v Sloveniji ter iskati in ponuditi rešitve aktualnih problemov. Zadnja leta smo vključili tudi obisk Hiše Evropske Unije. Gre za medpredmetno ekskurzijo, kjer dijaki povezujejo učno snov različnih predmetnih področij, zato vanjo vključimo tudi ostale dejavnosti, npr. Cankarjevo pot po Vrhniki, obisk Prirodoslovnega muzeja v Ljubljani, obisk Muzeja novejšje zgodovine Slovenije, obisk Ljubljanskega gradu z ogledom razstav. Naše delo razširimo z ogledom prestolnice pod vodstvom TIC-a Ljubljana. Vodiči iz turistično-informacijskega centra so nam pokazali različne spomenike, zgradbe in nam predstavili tudi njihove zgodbe. Ogledali smo si Prešernov trg, Plečnikovo Tromostovje in glavno tržnico. Prisluhnili smo zanimivi zgodbi, kako je zmaj postal simbol Ljubljane. Pot nas je vodila tudi do Mestnega

trga in znamenitega Vodnjaka štirih kranjskih rek. Sprehodili smo se ob Ljublanici in se po Novem trgu povzpeli do Narodne in univerzitetne knjižnice, ki velja za Plečnikovo najboljšo stvaritev.



Strokovno vodenje »Spoznavanje različnih obrazov Ljubljane«

Ob tem dijaki rešujejo učne liste, doma pa pripravijo prispevke o mejnikih v novejši zgodovini nastajanja in razvoja slovenske države, zgodovini slovenskega parlamentarizma, prvih demokratičnih volitvah, konstituiranju 90-članskega Državnega zbora, članstvu Slovenije v mednarodnih organizacijah. Dijakova dolžnost je, da gradivo shrani v mapo OIV, saj so priložena gradiva in prisotnost na omenjenih vsebinah pogoj za opravljene ure obveznega dela izbirnih vsebin.



Obisk Hiše Evropske Unije

UČNI LIST

OBVEZNE ZBIRNE VSEBINE - OGLLED SLOVENSKEGA PARLAMENTA

KIMO V OVRHU OIV OBRALU SLOVENSKEI PARLAMENT, DA BOSTE LAHKO PRAVILNO DOPOLNILI OČE PODATKE IN ODGOVORILI NA ZASTAVLJENA VPRAŠANJA, SMORATE BESEDILO NAJPREJ NATANČNO I. ODGOVORE BOSTE PRIKOBILI V ČASU VODENEGA OGLEDA, V NASPROTNEM PRIMERU SAMI ZASTAVITE JA, KI VAM BOGO POMAGALA IZPOLNITI UČNI LIST.

Iste manjšajo povedi.

zane zgradbo Državnega zbora, ki jo je zasnoval arhitekt _____ je bila dograjena in odprta leta _____, let. Zgradba je preprost kvader, obložen s ploščami kraškega karniskega marmarja. Ja za je pod sviti zeleni oploštni granit.

Ij deli zgradbe predstavlja vhodni portal, ki se vpenja do zelonice prvega nadstropja in s svojimi skulpturam i funkcijo balkona. Slieni na petih granitnih ploščah, na katere sta kiparja Karel Puruš in Ždenko Kalin i mnoščo figur.

Kaj pomazate to mnoščo figur. Pri odgovoru pomagajte v spodnjo silko.



I 1991 in kasneje so zgradbo z več prehodni povezavi s sosednjo zgradbo na Tomšičevi ulici. Stavba na i je bila zgrajena leta 1878. V njej je domovala Kranjska hranilnica. Kasneje jo je prevela Banška uprava, ki tuda, pred 2. svetovno vojno pa je bila tu Banjska hranilnica. Po vojni je prostora uporabljal Centralni rez komunistov Slovenije.

namena služijo prostori na Tomšičevi ulici danes?

znipsti zgradbe so gradbeni uporabljal le domači gradbeni material. Katerega?



Učni list »Parlament Republike Slovenije«

8. Notranjost zgradbe lepšajo in bogatijo tudi mozaiki in freske, ki so delo priznanih slovenskih umetnikov. In aliter Jelena Čuha, Ivana Šubic, Marija Prager, Ivana Šeljaka Čopča ter Slavka Pengovca. Predvsega velike dvorane krasi freska slikarja Slavka Pengovca iz leta 1958.

Kaj prikazujejo prizori na njej?

9. VELIKA DVORANA, kjer zaseda slovenski parlament, je bila prenovljena ob koncu leta 2000. Velika dvorana meri 422 m². V njej je 190 sedežev. Ti se znašajo in v okolici amfiteatra spuščajo proti asimetričnemu krogu iz sivga pohorvskega granita, na katerem je nameščen delni vrtilni govorniški pul. Poravnajo krog je odmejena z mikrofonom, glasovno napravo z identifikacijsko barvo, prevajalnim sistemom ter elektroniim in avtomatno priključkom za vkijučljiv predpisnega računalnika v informacijski sistem Državnega zbora. Sedeli, obloženi v temnoolivo usnje, so vrtilni, premakljivi in nastavljeni po višini. Barvne kombinacije in izbor materialov (bilo tapisan in sivi pohorski granit na tlu), bela barva sten in stropa, skenata obloga iz češnjavega furnirja in češnjev furnir na besednih klopih ter siva barva senjenih stolov dajajo prostoru eleganco, lahkonost in udobnost.

Odgovorite na naslednja vprašanja:

- > Zakaj so poselenske klopi razporejene v koncentričnih krogih?
- > Čemu služijo plazemski prikazovalniki?
- > Komu so namenjeni sedeži na balkonu?
- > Ali je velika dvorana prijazna tudi do naglušnih oseb?



7. Kaj prikazuje stalna razstava Zgodovina slovenskega parlamentarizma in caka je pomembna?

8. Kje zaseda državni svet?

9. Čemu sta namenjena mali in veliki saloni?



10. Kje je možno pridobiti razsvetlavo strokovne informacije in dobesedne zapise sej?

11. Komu vse je namenjena Stalnica Državnega zbora? Kam se moramo napotiti, če se želimo seznaniti z novostmi v zvezi s Evropsko unijo?

Naslednji dan organiziramo delo v šoli, kjer na delavnicah v manjših skupinah in ob aktivni vključenosti vsakega posameznika spoznajo razvoj demokracije, neposredno in posredno demokracijo, pomen svobodnih in poštenih volitev, delitev oblasti, temeljne značilnosti totalitarne države in osamosvojitve Slovenije. Preko dela po skupinah razvijamo sposobnosti argumentacije stališč, skupinske diskusije, problematiziranje, navajanje trditve za in proti.

VSEBINA (13 SKUPIN):

1. KDAJ IN KJE SE JE ZAČELA RAZVIJATI DEMOKRACIJA
2. KRATEK PREGLED KASNEJŠEGA RAZVOJA DEMOKRACIJE OD STAREGA RIMA DO NOVEGA VEKA
3. KRATEK PREGLED KASNEJŠEGA RAZVOJA DEMOKRACIJE OD NOVEGA VEKA DO SODOBNOSTI
4. DEMOKRACIJA IN POLITIKA
5. NEPOSREDNA IN POSREDNA DEMOKRACIJA
6. SVOBODNE IN POŠTENE VOLITVE
7. DELITEV OBLASTI
8. TEMELJNE ZNAČILNOSTI TOTALITARNE, SKRAJNO NEDEMOKRATICNE DRŽAVE
9. OSAMOSVOJITEV SLOVENIJE IN VZPOSTAVITEV DEMOKRATICNEGA SISTEMA
10. DRŽAVNI ZBOR
11. DRŽAVNI SVET
12. VLADA
13. PREDSEDNIK REPUBLIKE

ODLOČANJE V SKUPNOSTI - DEMOKRACIJA





'Spoštovani državljani republike Slovenije, danes so dovoljene sanje, jutri je nov dan.'
(Kučanov nagovor na razglasitvi samostojnosti Republike Slovenije, 25. junija 1991)

PLEBISCIT
23. 11. 1990

GLASOVNICA
za glasovanje o priključitvi za odločitev, ali Naj Republika Slovenija postane samostojna in neodvisna država?

Vprašanje: ALI NAJ REPUBLIKA SLOVENIJA POSTANE SAMOSTOJNA IN NEODVISNA DRŽAVA?

Odgovor: DA NE

(Izbrani odgovor: 61 od 66 voljev)



Delo v šoli: PowerPoint predstavitev »Odločanje v skupnosti – demokracija«



Državljska kultura v času dela na daljavo: spletni seminar o EU za mlade

Tretji dan projekta izvedemo predavanje z razpravo, v okviru katerega mladi pridobijo znanja oziroma informacije o izzivih sodobnega sveta. V preteklih letih so predavali Tomo Križnar, dr. Dragan Potočnik, dr. Andrej Naterer, Andrej Miholič, Petar Mrdović, Zavod PIP, Zavod Pekarna Magdalenske mreže Maribor idr.

Marca 2021, v času dela na daljavo, smo v sodelovanju s Hišo EU izvedli Spletni seminar o EU za mlade. Spletna izobraževalna aktivnost vključuje dinamično predstavitev Evropske unije in priložnosti, ki jih ponuja mladim. Z uporabo spletnih orodij (npr. hitre ankete in naloge v manjših skupinah) doseže aktivno sodelovanje dijakov. Gre za izvajanje izobraževalne dejavnosti za ozaveščanje dijakov o evropski parlamentarni demokraciji in političnem odločanju. Dijaki so pridobili znanja in kompetence za oblikovanje aktivnega in odgovornega evropskega državljanstva.

Zaključek

Šola lahko veliko naredi, da spodbudi mlade k aktivni udeležbi. Zdelo se mi je, da moram iskati poti, da mlado generacijo opogumim, da bo bolj angažirano prevzemala aktivno družbeno vlogo. V sebi je potrebno poiskati navdušenje, ki ga preneseš na mlade. Vzpostaviti je potrebno pristni stik z dijaki. Dober učitelj in zanimiva tematika lahko pri dijakih sprožita radovednost in željo po še več informacijah, lahko širita obzorja in napenjata duha.

Znanj ni mogoče učinkovito pridobivati le s prenašanjem znanja z učitelja na učence, ampak je za to treba ustvarjati čim bolj avtentične učne situacije, v katerih učenci sami – ob premišljeni podpori učitelja – odkrivajo znanje. Medsebojno spoštovanje in moč argumentov naj bosta osnova za odgovorno reševanje problemov.

Dejavnost Državljske kultura smo ponovili 14 šolskih let zaporedoma. Zaključki evalvacije so pokazali, da je dijakom drugačen koncept dela z različnimi oblikami in odprtimi in dinamičnimi

metodami dela zelo všeč. Želijo si še več takšnih in podobnih oblik dela, kjer sta vključena sodelovalno poučevanje (timsko delo) in sodoben pristop k poučevanju in učenju. Kot koordinatrica tega projekta sem vselej pozitivno presenečena nad odzivi.


Ocenjujem, da smo dosegli pričakovane rezultate: dijaki znajo ob upoštevanju aktualnih vsebin kritično analizirati sodobno slovensko družbo, znajo kritično sprejemati sporočene in reprezentirane vsebine in povezujejo učno snov različnih predmetnih področij.

V tem šolskem letu se projekt Državljska kultura ne izvaja več v okviru OIV, saj je bilo uvedeno Aktivno državljanstvo kot obvezni vsebinski sklop v tretjih letnikih gimnazijskih programov v okviru kategorije Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela, za katere je značilno za razliko od pouka predmetov, da se v veliki meri izvajajo kot aktivnosti, avtentične naloge in v povezavi z okoljem. Vsebinski sklop je zasnovan interdisciplinarno, v njem se prepletajo in povezujejo spoznanja različnih znanstvenih disciplin (sociologije, filozofije, politologije, zgodovine, geografije ipd.). Pri različnih aktivnostih dijaki pridobivajo in razvijajo znanja o človekovih pravicah, demokraciji, vlogi medijev in civilne družbe, ustavni ureditvi in političnem sistemu Republike Slovenije, evropskih integracijskih procesih in institucijah Evropske unije, mednarodnih organizacijah in globalnih izzivih človeštva. Tako učni sklop predstavlja velik doprinos h krepitvi državljskih kompetenc mladih.

Literatura:

Kren-Obran, T. (1995): *Vrednote mladih med ideali kulture in resnico dejanj*. Radovljica: Didakta.
 Lavrič, M., Flere, S., Tavčar K. M., Klanjšek R., Musil B., Naterer, A., Kirbiš, A., Divjak, M., Lešek, P. (2011): *Mladina 2010*. Maribor: Aristej.
 Lavrič, M., Deželan, T., Klanjšek, R., Lahe, D., Naterer, A., Radovan, M. idr. (2021): *Mladina 2020*. Maribor: Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.
 Mihelj, V. (2002): *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Maribor: Aristej.
 Ule, M. in Kuhar, M. (2002): *Sodobna mladina: izzivi sprememb*. V: Mihelj, V. (ur.) *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, str.131. Maribor: Aristej.

Več jezikov znaš, več veljaš: bi morali s tujimi jeziki začeti že v predšolskem obdobju?

 mag. Ema Rajh, učiteljica španščine, domovinske in državljske kulture in etike, filozofije in OPB, OŠ Martina Krpana Ljubljana

Kot učiteljica jezika, govorka več tujih jezikov in mama dvojezičnega otroka v članku razmišljam o pomembnosti, verjetno pa tudi resničnosti reka »Več jezikov znaš, več veljaš«. Več kot 15 let poučujem španščino kot tuji jezik na različnih stopnjah, od osnovne šole do gimnazijske mature, pot pa me je zanesla tudi v vrtec. Imela sem priložnost asistirati na Francoski šoli v Ljubljani, kjer pouk poteka v francoskem jeziku, ter v vrtcu Mladi rod, kjer sva z naravnim govorcem francoščine začela s pionirskim projektom Špansko-francoske urice. V članku se sprašujem, ali ne bi bilo veliko boljše, da bi se lotili poučevanja oziroma učenja tujih jezikov na nacionalni ravni že v zgodnjem otroštvu, torej v predšolskem obdobju otroka. Kakšni so razlogi proti in v prid tega?

Tuji jeziki in Slovenija

Kako pomemben je rek »več jezikov znaš, več veljaš« v našem življenju? Spletni slovar Fran pravi, da ta rek izraža, da je družbeni ugled in položaj odvisen od znanja jezikov. V zgledih uporabe reka v slovarju najdemo citirana besedila, ki pomembnost reka zagovarjajo. Pravijo, da se vam je »zagotovo že kdaj na potovanju pripetilo, da niste znali jezika domačinov, oni pa niso govorili nobenega tujega jezika.«, »Kolikor jezikov znaš, toliko mož veljaš, je sicer preizkušena resnica. Za priložnost, ko se podaš v svet in ko ta potrka na tvoja vrata.« in »Ni nujno, da se strinjamo s starim izrekom 'kolikor jezikov znaš, toliko veljaš', vsekakor pa lahko pritrdimo dejstvu, da je poznavanje in obvladovanje tujih jezikov nadvse pomembno za komunikacijo v sodobnem svetu, uspešno izobraževanje in poznejši uspeh v poslovnih vodah.«

Sprašujem se, ali ni večjezičnost tisti učni program oziroma direktiva, ki bi ji morali slediti v večini šolskih sistemov, predvsem v tako majhnih državah, kot je Slovenija. Iz lastnih izkušenj se lahko kot Slovenka, ena od malo več kot dveh milijonov govorcev slovenščine kot maternega jezika na svetu, poistovetim s tem rekom. Pomembno je, da znaš jezike, ko prideš v tujo deželo, saj skorajda ne srečaš tujca v deželah z večdesetmilijonskim prebivalstvom, ki bi govoril tvojega.

Nadalje je pomembno tudi, da je znanje jezika na višji stopnji od A1, saj se tako z domačini lahko pogovarjamo še o čem drugem kot le o iskanju prenočišča, hrane ali znamenitosti. Tudi zato se priporočilo Evropske komisije in njihove enote za večjezičnost v letu 2002 glasi: Evropska komisija s svojo jezikovno politiko spodbuja večjezičnost in se zavzema za to, da bi vsak državljan EU poleg maternega znal vsaj dva tuja jezika. Tako uresničuje poziv voditeljev EU

na zasedanju Evropskega sveta v Barceloni marca 2002, naj se otroci v EU že zgodaj začnejo učiti vsaj dva tuja jezika.

Zavod za šolstvo je v napotkih za uvajanje jezikov v 1. vzgojno-izobraževalno obdobje namreč zapisal: »Tako priporočilo ne preseneča, saj so otroci še dovolj odprti za novosti v okolju in jih pred sošolci še ni sram izgovarjati njim morda zelo tuje glasove. Tudi pri drugem tujem jeziku morajo učenci ob zaključku devetega razreda doseči tako raven znanja, da bodo lahko z učenjem jezika nadaljevali tudi samostojno oziroma v izvensolskih okoljih (ali izbirno v srednji šoli), če srednja oziroma poklicna šola ne zagotavlja kontinuitete (obveznega) učenja drugega tujega jezika. Tudi pri tem jeziku bi morala večina učencev doseči najmanj raven A2.« (Lipavic Oštir in Jazbec 2010, 137–138)

Kot učiteljica tujega jezika in mama dvojezičnega otroka se sprašujem, ali ni potemtakem zelo pomembno razmišljati o otrokovem učenju jezikov pravzaprav že na začetku njihovega življenja oziroma vsaj že ob otrokovem vstopu v predšolsko vzgojno-izobraževalno okolje. Vem, da v našem sistemu odločitev za ta korak pomeni tudi velik finančni zalogaj. Vsaj zaenkrat so v vrtcih ponujeni le tečajji ali plačljive interesne dejavnosti in le redki vrtci ponujajo integrirano učenje jezika, financirano s strani države.

K reševanju finančne problematike bi lahko seveda pripomogel šolski sistem in tako zmanjšal starševske stroške, s tem pa tudi njihove skrbi. V šolstvu je bila sicer že uvedena ena od pomembnih sprememb po zgoraj omenjeni evropski spodbudi, ko se je v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje postopoma začelo uvajati angleščino (lahko tudi nemščino ali francoščino) kot obvezni prvi tuji jezik, v

drugo triado pa obvezni drugi tuji jezik, kjer učenci lahko izbirajo med nemščino, angleščino, francoščino, španščino, italijanščino, ruščino, madžarščino ali hrvaščino.

Glede na dejstvo, da čedalje več študij ugotavlja, da ima učenje tujega jezika v zgodnjem obdobju otrokovega življenja le prednosti in skorajda nobenih slabosti, se sprašujem, zakaj se s tem vprašanjem na državni ravni ne začnemo ukvarjati tukaj in zdaj in tudi za otroke v sklopu vrtca, torej pred vstopom v osnovno šolo, nemudoma ne omogočimo učenja tujega jezika ali integriranega učenja jezika za vse ali vsaj vse zainteresirane.

V Sloveniji sicer že obstaja nekaj vrtcev, kjer se lahko otroci učijo tujega jezika integrirano, torej kot del kurikuluma z učiteljem, ki je »integriran« v vsebine v dopoldanskem času vrtca, vendar je v večini primerov integracija le poskusni projekt in še ne utečena praksa. Več pa je vrtcev, kjer je učenje tujih jezikov ponujeno kot interesna ali dodatna dejavnost. Za plačljive interesne dejavnosti, kjer se otroci v popoldanskem času učijo jezika, se odloča le manjši odstotek otrok in staršev.

Ker je Slovenija majhna država z majhnim številom govorcev nacionalnega jezika, bi se morala ravno zaradi sporazumevanja z drugimi državami zavzemati, da bi tuji jezik uvedla v učni program že prej, kot je predvideno trenutno.

Učinkovitost tega ukrepa bi bila večja, če bi se ob enem spremenilo tudi razumevanje učenja jezika in bi se bolj kot o učenju razmišljalo o usvajanju tujega jezika. Tujega jezika se namreč po več študijah lahko učimo preko procesa učenja ali preko procesa usvajanja. Ta dva pristopa se med seboj razlikujeta. »O učenju jezika govorimo takrat, ko njegov razvoj poteka zavedno, načrtovano in sistematično ter ima določene cilje in vsebino. Usvajanje pa je proces, pri katerem jezik razvijamo spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju.« (Marjanovič Umek in drugi 2006, 138–143) »Razlika med procesoma pa je v tem, da otroci drugi jezik usvajajo v bolj ali manj naravnem okolju (v družini ali okolju, kjer tuji jezik predstavlja njihov materni jezik), medtem ko se otroci tujega jezika učijo v vrtcu, šoli ali drugih specializiranih ustanovah.« (Vilke 1995, 61)

Obe različici poučevanja se razlikujeta predvsem v obdobju dovzetnosti, usvajanje drugega jezika namreč lažje dosežemo v zgodnji dobi otroštva, učenje tujega jezika pa lahko poteka skozi celotno osnovno šolo in srednjo šolo in v obdobju odraslosti. »Usvajanje drugega jezika že v otroštvu vodi do dvojezičnosti ali bilingvizma, medtem ko otrok, ki se uči tujega jezika, dvojezičnost doseže ob spodbudnem okolju in notranji motivaciji, ni pa nujno, da jo sploh kdaj

doseže« (prav tam). Zaradi tega bi morali delovati v skladu s prepričanjem o predhodnem poskušanju usvajanja drugega jezika v predšolskem obdobju, da bi tako otroka lažje pripravili na učenje tujega jezika v kasnejših letih.

Predšolski otrok in učenje tujega jezika

Francoska šola v Ljubljani

Najlažja priprava otroka na učenje jezikov in najbližja teorija, ki se sklada z usvajanjem jezika, je primerna že za zgodnje obdobje otrokovega življenja. Predšolsko obdobje je primerno tudi, ker je otrok še v procesu usvajanja materinščine. Risanke, knjige, glasbo, slikanice lahko spremlja tudi v tujih jezikih. Mlajši je otrok, manj ga bo motil tuj jezik pri aktivnostih. Iz lastnih izkušenj lahko temu pritrdim, saj sem namreč delala kot asistentka na Francoski šoli v Ljubljani, kjer je pouk potekal v francoščini za vse otroke. Otroci so bili združeni v isto skupino iz različnih okolij, npr. otroci iz slovenskih družin, ki niso imeli stika s francoščino, dvojezični otroci (francoščina/slovenščina ali drugi jeziki) ali pa otroci iz popolnoma tujih družin, ki niso imeli povezave s slovenščino niti s francoščino, ter tudi otroci s francoščino kot maternim jezikom, edinim jezikom, ki so ga poznali. Vsi pa so morali slediti pouku v francoščini že od 3. leta dalje. V Franciji ta del predšolske vzgoje imenujejo la maternelle. Ker so bili vrženi v francosko jezikovno kopel, so najkasneje v roku enega leta vsi govorili francosko, jezikovna kopel pa je trajala približno 6–8 ur dnevno, vsak dan v delovnem tednu, razen v času francoskih počitnic.

Predšolski otrok je zelo radoveden, dojemljiv, želi si izvedeti novih stvari in jezik sprejema spontano, približno tako, kot se uči maternega jezika. »Jezikovne vsebine morajo biti povezane z otrokom samim, saj se njegov svet izkušenj širi počasi.« (Seliškar 1995) Skumavec je opredelila razloge za zgodnje uvajanje jezika na predšolsko stopnjo:

- velika prožnost in prilagodljivost možganske skorje in govornega aparata v predšolskem obdobju,
- otrokova potreba po govorjenju in
- spontanost otroka, izrazita pri štiriletnikih.

Za otroka jezik še ni učenje, ampak sredstvo izražanja. Nadalje se otrok ne uči jezika, uči se govora kot sredstva za razumevanje in ne kot učenja slovničnih pravil. Predvsem pa je jezik za otroka novo doživetje in služi k razširitvi splošne kulturne razgledanosti, hkrati pa učenje tujega jezika ne ovira učenja materinščine (Skumavec 2016 po Videmšek 2003 in Gasser 2001).

Toliko in verjetno še veliko več je razlogov in teorij različnih avtorjev, da se čimprej prične z učenjem tujega jezika ali usvajanjem drugega jezika v pred-



šolskem obdobju. Če se vrnem k direktivi, ki so jo podali evropski voditelji o večjezičnosti, lahko na kratko povzamem, da je s predvidenima dvema šolskima urama tujega jezika v prvi triadi zelo težko doseči tekoče in nenaglašeno govorjenje več tujih jezikov, če vemo, da po 8. letu starosti prožnost govornega aparata stalno upada. Če se otrok začne tujega jezika učiti šele v puberteti, se ga bo učil z naglasom materinščine (Gasser 2001).

Drugi tuji jezik v tem vrstnem redu pride na vrsto šele v drugi triadi, pri 9. letu starosti. Ravno zaradi tega se zdi, da je razmišljanje o tujih jezikih in pridobivanju pravilne intonacije, ritma in naglasa tujega jezika primerno za uvajanje v predšolsko obdobje, ko otroci vsrkavajo informacije veliko hitreje kot po drugem razredu, ko prvi tuji jezik postane obvezni predmet.

Špansko-francoske urice

Imela sem še eno izkušnjo s predšolskimi otroki, in sicer sva z naravnim govorcem francoščine uvajala španščino in francoščino v vrtcu Mladi rod. Sama sem učiteljica španščine in kot pedagoški strokovni delavec sem imela vso pedagoško plat projekta utemeljeno. Za petletne otroke je bilo to spoznavanje drugih dežel, predvsem pa drugačnih besed, stavkov, pesmic. Ukvarjali smo se tudi z gledališkimi igricami, pravljicami, drugačnimi kulturnimi navadami in včasih tudi z malo drugačno kulinariko. Imeli smo le eno šolsko urico na teden, naša dejavnost pa je nosila ime Špansko-francoske urice. Otroci so bili večinoma slovenskega rodu in njihov materni jezik

je bil slovenščina, imeli pa smo tudi dva dvojezična otroka. Vsebine vsake učne ure so bile razložene v obeh jezikih, otroci so se namreč naučili vsebin v dveh različnih jezikih. Tako sem na primer poiskala razne pesmi in pravljice ter izštevance v španščini in francoščini. Pri tem sem povezovala snov naše dejavnosti s snovjo, ki so jo obravnavali v vrtčevski skupini in s samim življenjem okoli nas, ki smo ga povezovali z navadami, ki jih imajo v Španiji in Franciji.

Pionirski projekt je imel tako prednosti kot tudi slabosti. Če primerjam učenje v jezikovni kopeli, katerega del sem bila sama v okviru Francoske šole v Ljubljani, s tem projektom, lahko poudarim, da je ena šolska urica na teden premalo. Projekt bi moral imeti vsaj eno šolsko urico na dan, da bi bili otroci stalno v stiku z obema tujima jezikoma. Zelo pomemben je torej čas in trajanje izpostavljenosti jezikom.

Projekt bi bil vsekakor boljši, če bi se lahko izvajal kot jezikovna kopel. »Jezikovna kopel je eden izmed razlogov, ki se v jezikoslovju in pedagogiki uporablja za način poučevanja tujega jezika, pri katerem se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta oziroma predmetov obravnavajo v izbranem tujem jeziku.« [...] V slovenskem kontekstu se pojavljajo izrazi bilingvalni (dvojezični) pouk, imerzija (potopitev), integrirani pouk, pouk nejezikovnega predmeta v tujem jeziku ali pouk nejezikovnih vsebin v tujem jeziku.« (Vir 3)

Če bi bilo možno, da bi bilo usvajanje drugega jezika del učne ure v vrtcu vsak dan, bi vsekakor lahko pre-

ko tega projekta otroke pripravili na učenje tujega jezika, ki bi jih čakalo v šoli, seveda pa bi bili pri učenju v osnovni šoli zaradi tega verjetno že na višji stopnji. Učenje stavkov in posameznih besed na začetku bi se lahko kmalu sprevrglo že v prave pogovore, saj bi bili temelji jezika, kot so dobra intonacija, ritem in naglas, položeni že v zgodnjem predšolskem obdobju.

Ker je učenje in usvajanje jezika kontinuiran proces, bi bilo pri tem pomembno, da se proces ne bi prekinil. Če bi začeli z usvajanjem španščine in francoščine v vrtcu, bi morali z učenjem obeh jezikov nemudoma nadaljevati v osnovni šoli, sicer bi se pridobljeno znanje najverjetneje pozabilo ali potlačilo.

Miti o učenju tujih jezikov

Zdi se neizogibno, da v članku ne bi omenili vsaj nekaj mitov, ki govorijo proti učenju tujih jezikov v zgodnjem obdobju. Te je povzela Pižorn (2008). Prvi se glasi, da zagovorniki enojezičnosti menijo, da učenje dveh jezikov »meša« otrocka in znižuje njegovo raven inteligence. Pravijo, da bi se moral otrok najprej dobro naučiti enega jezika, potem pa lahko prične še z drugim. Leopold je raziskal, da se otroci, ki se »učijo dva jezika v ljubečem, prijetnem in podpore polnem okolju, [...] oba jezika naučijo enako dobro. Otroci, ki se učijo v stresnem okolju, imajo lahko razvojne jezikovne težave, ne glede ali gre za učenje enega ali več jezikov.« (Leopold 1978, 31)

Nadalje Pižorn (2008) ugotavlja, da je nepravilno interpretiran tudi mit, da otrok, ki se (na)učí dveh jezikov, ne bo našel svojega doma v nobenem od teh in da naj bi bil ujetnik dveh kultur, da naj bi celo izgubil identiteto, če starši vztrajajo pri dvojezičnem okolju tudi doma. Vendar so raziskave pokazale, da odrasli dvojezični uporabniki ne poročajo prav o nobenih problemih glede identitete. Otroci, ki so sprejeti v obeh jezikovnih in kulturnih okoljih, se bodo poistovetili z obema in razvili zmožnost kritičnega vrednotenja družbe in njene kulture (Kramsch 1993; Byram 1997; Byram in Doye 1999). Se pa seveda zgodi, da sta lahko obe jezikovni okolji odbijajoči in učenca obe odtujujeta in dolgoročno povzročata negativna občutja do jezika in njegove kulture (Phillipson 1992), kar pa se lahko zgodi tudi otroku enojezičniku.

Še eden od dvojezičnih mitov je, da si morajo otroci prevajati iz svojega »šibkega« jezika v tistega, ki ga bolje obvladajo. Večina dvojezičnih uporabnikov lahko misli v obeh jezikih, zaporedno. Zgrešeno je mnenje, da si otroci sproti prevajajo. Neutemeljeno je tudi misliti, da bodo otroci, ki rastejo v dvojezičnih družinah, gotovo postali odlični prevajalci. Žal nimamo zanesljivih študij, ki bi to potrjevale. Nadalje pravijo, da imajo dvojezični uporabniki »razcepljeno« osebnost. Nekateri poročajo, da imajo dvojezični uporabniki v vsakem izmed jezikov svojo »osebo/

osebnost«, vendar se je izkazalo, da gre pri tem za vpliv in prilagajanje različnim družbenim in kulturnim normam. Izkušnje kažejo, da se otroci naučijo več jezikov ne glede na okoliščine, v kolikor so seveda vzpodbudne in za otroka varne. Vsekakor pa je določena količina izpostavljenosti in vnosu jezika nujno potrebna (Johnstone 1999).

Sklep

Vsi ti protiargumenti so se izkazali za neutemeljene in celo dokazano napačne. Pomembno bi bilo odpreti razpravo, kako in na kakšen način želimo poučevati otroke in zapolnjevati njihove možgane z vsebino, torej, kako in na kakšen način želimo zapolniti nepopisan list papirja, kakršen je človek na začetku svojega življenja.

Znanje in izkušnje v življenju namreč pridobivamo z zaznavnimi izkustvi, kar velja tudi za pridobivanje jezikovnega znanja. Okolje je vsekakor tisto, ki vpliva na razvoj otrokovega govora. Če je v tem okolju možen stik s tujim jezikom, je to vsekakor eden od pomembnih razvojnih temeljev za otrokovo izobraževanje in življenje. Skrb za vzpostavitev teh temeljev pa bi morala poleg staršev imeti tudi država in politika ter tako dati novim generacijam boljšo in zgodnejšo možnost izobraževanja v tej smeri.

LITERATURA

- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. in Doye, P. (1999): *Intercultural Competence*. V: Driscoll, P. in Frost, D. (ur.) *The teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London in New York: Routledge.
- Gasser, B., (2001): *Zgodnje poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji*. Ljubljana: UL PEF - diplomsko delo.
- Johnstone, R. (1999). *Research Agenda for Modern Languages*. V: Driscoll, P. (ur.) in Frost, D. (ur.) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London in New York: Routledge.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leopold, W. F. (1978): *A child's learning of two languages*. V: Hatch, E. M. (ur.) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lipavic Oštir, A. (ur.), Jazbec, S. (ur.) (2010): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: FF. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>
- Marjanovič Umek, L., Krajnc, S., Fekonja U. (2006): *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Pižorn, K. (2008): *Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali prednost?* Dostopno na: https://www.zrss.si/projekties/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/ucenje_dodatnih_jezikov_na_zgodnji_stopnji_karmen_pizorn_2008.pdf
- Seliškar, N. (1995): *Igramo se in učimo (Zgodnje učenje tujega jezika)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Skumavec, T. (2016): *Uvajanje angleščine v predšolsko obdobje: Primerjava med vrtcem v Španiji in slovenskim vrtcem v Ljubljani*. Ljubljana: UL PEF - diplomatska naloga.
- Vilke, M. (1995): *Otrok in jeziki: materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Vir 1. Meterc, M. (2020): *Slovar pregovorov in sorodnih paremioloških izrazov 2020 - Spletni rastoči slovar na www.fran.si*. V: *Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Vir 2. Evropska komisija: *Evropski izobraževalni prostor*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_en.htm
- Vir 3. Hiša jezikov. Klančič, D.: *Jezikovna kopel je odličen način učenja tujega jezika*. Dostopno na: <https://hisajezikov.si/jezikovna-kopel-je-odlicen-nacin-ucenja-tujega-jezika/>

Slepi in slabovidni otroci v vrtcu



Manca Černi, mag. prof. ink. ped., vzgojiteljica v razvojnem oddelku Vrtca Litija

V članku bi vam rada predstavila življenje slepih in slabovidnih otrok. Predstavila vam bom, kako navezati stike v komunikaciji in jim kar se da pomagati že v samem začetku. Za slepe in slabovidne otroke je socialno učenje zelo pomembno. Starši in vzgojitelji v vrtcih z usmerjenimi aktivnostmi omogočajo otrokom lažje premagovanje ovir pri vključevanju v okolje. Slepi že od rojstva naprej nimajo vizualnih predstav o svetu. Pri prepoznavanju sveta jim je v veliko pomoč, da ga lahko otipajo in da jim pri tem pomagajo ostali s pripovedovanjem o njem. Oslepelim imajo ohranjene vizualne slike, ki jih negujejo in dopolnjujejo z drugimi informacijami.

Uvod

Ljudje smo si med seboj različni, drugače gledamo na svet, vendar lahko vsaj gledamo in ga vidimo v vsej svoji lepoti. Živijo pa tudi ljudje, ki teh lepot ne morejo videti, jih pa lahko tipajo, čutijo, vonjajo in okušajo. Takšni ljudje so slepi, vendar večkrat smo slepi prav mi, ki ne vidimo naše narave in Zemlje. Pogosto določenih stvari ne želimo videti, čeprav so tik pred našimi očmi. Ne zavedamo pa se, da ljudje, ki so dejansko slepi, to želijo videti, a iz različnih razlogov ne morejo. Leto 2003 je bilo razglašeno za Evropsko leto invalidov in o tej temi ima vsak svoje mnenje. Nekateri ljudje komaj ločijo oviranost zaradi motnje v duševnem razvoju od tiste, ki je posledica zmanjšanih telesnih zmožnosti, in v prvem primeru priporočajo zavod, v drugem pa integracijo. Nekateri si brez težav predstavljajo, da bi se poročili z moškim, ki je slep, ne pa tudi, da bi se poročili z žensko na vozičku. Prav vsi hvalimo pogum družin, ki se borijo (druge izbire nimajo), v vsakdanjem življenju pa poskrbimo, da so na varni razdalji. Drugačne ljudi si predstavljamo in si predstave predstavljamo na podlagi novic v časopisih, televizijskih reportažah in pogovornih oddajah. Tako si vsak ustvari stališče o tem, kaj bi bilo zanj v življenju še sprejemljivo in česa nikakor ne bi mogel prenesti. Vendar pa vse te predstave pomagajo ustvarjati določeno razdaljo med nami.

Kaj sploh je slepota ali slabovidnost?

V vrtcu se bomo velikokrat srečali s slabovidnim otrokom in takrat nas lahko zgrabi panika, saj se nam začne pojavljati kup vprašanj, kako predstaviti otroka skupini, kakšen način dela uporabiti ter predvsem kako poskrbeti, da se bo otrok v skupini počutil varnega in sprejetega, hkrati pa se osredotočiti tudi na delo s tiflopedagogom.

O slepoti govorimo, kadar je otrok brez ostankov vida ali z minimalnim ostankom vida (4,9 % ali manj na boljšem očesu). Otrok je slep tudi takrat, kadar ima na boljšem očesu zoženo vidno okolje okrog fiksacijske točke.

O slabovidnosti pa govorimo takrat, kadar imajo otroci na boljšem očesu od 5–30 % preostalega vida, pri čemer razpon od 5–9,9 % označujemo kot težjo slabovidnost.

Tako opredeljujejo slepoto in slabovidnost medicinske definicije. Vzgojitelji se morajo seznaniti s stanjem vida otroka, saj le-ta služi za pripravo individualiziranega programa (Murn 2002).

Pogosto smo vzgojitelji tisti, ki »plujemo« v temi. Ne vemo, kam bi se obrnili, oz. smo učenci staršev slepih ali slabovidnih otrok. Tudi izvidi zdravnika ne povedo dosti o tem, koliko in kako posamezni otrok v resnici vidi ter kako uporablja svoj vid in na kakšen način mu prilagodimo dejavnosti. Predvsem zaradi tega obstaja poleg medicinske tudi pedagoška opredelitev, ki predvideva raven uporabnosti ostankov vida in pedagoško pomoč (prav tam).

Motnjo vida tako delimo na:

- slabovidnost,
- težjo slabovidnost,
- slepoto z ostankom vida,
- slepoto z minimalnim ostankom vida in
- popolno slepoto ali slepoto z zaznavo svetlobe.

V nadaljevanju si bomo podrobneje pogledali posamezne motnje vida.

Slabovidnost

Otrok ima 10–30 % preostalega vida. Ob zagotavljanju ustreznih pogojev otrok sprejema informacije po vidni poti. Uporablja korekcijska sredstva (očala, leče, optične pripomočke). Zagotoviti mu je potrebno ustrezen prostor z ustrežno osvetlitvijo delovne površine.

Težja slabovidnost

Otrok ima 5–9,9 % preostalega vida. Pretežni del učenja poteka po vidni poti, in sicer po slabovidni metodi. Ta zahteva prilagojene metode dela, uporabo optičnih pripomočkov, besedil v povečanem tisku in prilagojenih didaktičnih sredstev.

Slepota z ostankom vida

Od 2–4,9 % preostalega vida. Otrok z vidom lahko prepozna manjše predmete na 1–2 m (šteje prste). Pri dejavnosti uporablja ostali vid, ki ga je potrebno z ustreznimi vajami še dodatno razvijati. Potrebuje prilagojene metode dela, optične pripomočke, besedila v povečanem tisku in didaktična sredstva. Učenje takšnega otroka poteka po kombinirani metodi delno slepega in delno slabovidnega.

Slepota z minimalnim ostankom vida

Otrok ima do 1,9 % preostalega vida. Vidi sence, obriše večjih predmetov in močno povečane črke. Dela se po kombinirani metodi delno za slepe in delno za slabovidne. Vid mu služi za orientacijo, samostojno gibanje in praktične zaposlitve. Piše in bere v brajevi pisavi. Potrebuje posebne metode dela in prilagojene pripomočke.

Popolna slepota in slepota z zaznavo svetlobe

Otrok dela po metodi za slepe, uči se po tipnih in slušnih zaznavnih potrebah. Uporablja brajev sistem

branja in pisanja, učne pripomočke in pomagala za slepe, prilagojene pripomočke za igro, šport in vsakdanje življenje za orientacijo in gibanje.

Kako v vrtcu ravnati z otrokom, ki je slep ali slaboviden?

Slepi in slabovidni učenci se s sprejetjem zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključujejo v vse oblike izobraževanja in usposabljanja. Vsak otrok in mladostnik ima pravico do enakih možnosti, zato tudi otroke z motnjami vida danes ni več potrebno izločati iz domačega okolja. Učitelji slepih in slabovidnih se morajo usposobiti v tehniki poučevanja, ki temeljijo na slušni zaznavi. Govorno-slušna komunikacija med vzgojiteljem in otrokom je najpogostejši način posredovanja in sprejemanja informacij pri poučevanju otrok z motnjami vida. Potrebno je, da učenje kombiniramo z drugimi tehnikami in metodami, saj prevladujoča uporaba ene same metode lahko povzroča dolgočasje in monotonost. Pomembno je, da aktiviramo vsa otrokova preostala čutila. Temu cilju pa je potrebno prilagoditi tudi učne pripomočke in učila.



Vzgojitelji in vzgojiteljice smo si med seboj različni, prav tako je različen način našega pedagoškega dela in komunikacije z otroki. Nekateri vzgojitelji se bodo lahko poučevanja prestrašili, za druge pa bo to predstavljal pedagoški izziv. Pomembno je, da je otrok vključen v skupino ter da vzgojitelj vzpostavi enakopraven položaj. Utegne se zgoditi, da bodo drugi otroci začutili posebno skrb, ki jo vzgojitelj nudi slepemu in slabovidnemu, kot pomanjkanje pozornosti z njimi. V pogovoru z drugimi otroki je potrebno pojasniti, zakaj potrebuje posameznik nekaj več pozornosti. Otroku in vzgojitelju bodo v pomoč nasveti mobilnega specialnega učitelja tiflopedagoga, ki bo deloval v okviru mobilne specialno pedagoške službe. Tiflopedagog je tako v pomoč vzgojitelju, predvsem pa otroku samemu (Murn 2002).

Pri pripravi vsakodnevnih dejavnosti so zelo pomembne usmerjene aktivnosti, predvsem za razvijanje posameznih čutil in čutnih zaznav. Tako že v zgodnjem otroštvu tako doma kot v vrtcu otroka neprisiljeno uvajamo v orientacijo. Pri orientaciji imata poleg sluha pomembno vlogo tudi čutilo za tip in voh. Zato je potrebno paziti, da v prostorih, kjer se giblje slep otrok, ni nevarnih predmetov ali ovir. Vaje iz orientacije naj se spontano vpletajo v vsakdanja opravila in igro. Prav tako je zelo pomembno, da je postavitve kotičkov konstantna, saj bo samo tako lahko slep ali slaboviden otrok osvojil orientacijo v prostoru (Brvar 2009).

Otroka učimo samostojnosti, zato je potrebno, da vzgojiteljica in starši ne delajo vse namesto njega. Dovolj je, da smo pri nalogah vztrajni in dosledni. V tem primeru so majhni koraki nenadomestljivi členi končne verige samostojnosti, pa tudi osebne in socialne rasti. Vsakdanja opravila so za slepega otroka težka. Sestavljena so iz mnogih zapletenih kretenj, ki jih slepi ne more posnemati tako kakor otroci z vidom. Vsako kreteljo in opravilo mu bomo morali večkrat pokazati, pa tudi popraviti (prav tam).

Zelo pomembno je socialno učenje otroka. Socialno učenje je proces, ki se začne že zelo zgodaj. Najprej v družini, postopoma pa tudi širše (vrtec, šola). Prav s pomočjo iger in pravil otrok spozna nekatere elemente socialnega okolja in odnosov v njem: komunikacijo, vrednote, medsebojne odnose. V igri z vrstniki, ki vidijo, je lahko razvoj slepega ali slabovidnega otroka bolj pristen in uspešen, saj je igra učinkovito sredstvo razvoja, ki omogoča številne interakcije z vrstniki. Te pa so temelj uspešnega socialnega zorenja vsakega otroka. Marsikdaj pa lahko čisto običajna igra, ki ji slep ali slaboviden otrok ni kos, nanj vpliva tudi zaviralno, ga prestraši in čustveno prizadene. Otrokova samopodoba je vse slabša, kar lahko postane velika ovira za nadaljnji osebni razvoj in vključevanje v socialne skupine in širše okolje. Zato morajo starši in vzgojitelji pri vključevanju slepih in

slabovidnih otrok v socialne skupine in v konkretne oblike vključevanja pristopiti postopno, sistematično in s pozitivno naravnostjo do individualnih potreb posameznika (Brvar 2009).

Vpliv okolice na slepega ali slabovidnega otroka

Velikokrat se sploh ne zavedamo, kakšno težo nosijo besede, mnenja, komentarji, opazke in pogledi okolice. Premalokrat pogledamo nazaj in razmišljamo, kakšen vpliv ima okolica na nas, kaj šele na otroka, ki je drugačen, v tem primeru slep ali slaboviden. Vse se začne že v krogu družine, kar tako mimogrede, takrat se tega niti ne zavedamo, saj se večinoma pojavi v obliki pomoči in priporočil. Starši začnejo nositi velik občutek krivde, ta pa lahko izhaja iz zlonamer-nih pripomb. V družini je zelo pomembno imeti veliko potrpežljivosti, razumevanja in sočutja, da grenke pripombe manj bolijo, da je tišina znosnejša in da so prošnje staršev uresničene.

Starši in vsi vzgojitelji se premalo zavedamo, kako močno podporo in razumevanje potrebujejo starši, katerim se je rodil »drugačen« otrok. Veliko vlogo pri tem nosijo tudi sorojenci. Oni lahko sorodnikom zaupajo, se z njim pogovarjajo kot odrasli, širše sorodstvo pa lahko omogoča načrtovanje prihodnosti npr. poletne počitnice.

Zaključek

Marsikateri človek vidi invalidne ljudi (slepe in slabovidne otroke) kot vir pomilovanja in usmiljenja. Vendar slepi in slabovidni otroci ne potrebujejo usmiljenja; potrebujejo priložnost, da na zdrav način nadomestijo omejitve, ki jim jih nalagajo posebne potrebe. Takšen način slepim in slabovidnim otrokom daje občutek manjvrednosti, nebogljenosti. Usmiljenost pa velikokrat nastane kot občutek krivde. Starši, ki imajo »drugačne« otroke, potrebujejo veliko strpnosti, močne volje, predvsem pa prizadevnosti, da bo njihov otrok kar se da »normalno« vključen v vrtčevsko skupino, družino in širše okolje. Menim, da bi morale biti osebe s posebnimi potrebami ter njihove družine deležne odprtega sprejema v okolici, s posebno obravnavo pa bi jim morali omogočiti lepšo in svetlejšo prihodnost.

Literatura

- Brvar, R. (2009): *Preprosti didaktične igrice za slepe in slabovidne*. Roman Brvar. Pridobljeno 8. 10. 2022, iz <http://vkjucitev.wordpress.com/preproste-didakticne-igrice-za-slepe-in-slabovidne/>.
- Murn, T. (2002): *Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati: priročnik za načrtovanje in izvajanje pouka s slepimi ali slabovidnimi učenci*. Škofja Loka: Center slepih in slabovidnih.
- Opara, B. (2005): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: CenterKontura.
- Restoux, P. (2010): *Življenje z drugačnim otrokom*. Radovljica: Didakta.

Delo defektologa na OŠ Dragotina Ketteja



Nataša Jakše, prof. defektologije, OŠ Dragotina Ketteja

Za izvedbo kakovostnega učnega procesa za učence s posebnimi potrebami je pomemben ustrezno usposobljen učitelj. Defektolog je oseba, ki mu strategije domačih in alternativnih pedagogik niso tuje. Prav tako je razmišljujoč posameznik, ki stalno stremi k izboljšanju dela s posameznim otrokom, pa čeprav uvede čisto svojo lastno in unikatno strategijo. Otroci s posebnimi potrebami za učinkovito učenje in uspešno vključitev v proces osnovnošolskega izobraževanja potrebujejo ustrezne didaktične pripomočke in prilagojeno opremo. Vse naštetu izvajamo pri pouku tudi na OŠ Dragotina Ketteja iz Novega mesta. Naj vam predstavim nekatere značilnosti naše šole, otrok ter delo, ki ga kot defektologinja opravljam na 2. stopnji posebnega programa preje omenjene šole.

Raznolikost dela defektologa, s poudarkom na poučevanju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (PPVI) na OŠ Dragotina Ketteja iz Novega mesta

Ustanoviteljica javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Osnovna šola Dragotina Ketteja je Mestna občina Novo mesto. Šola je namenjena izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju ter izvaja:

- prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS),
- posebni program vzgoje in izobraževanja (PPVI),
- izvajanje dodatne strokovne pomoči v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na rednih OŠ (DSP).

Na omenjeni osnovni šoli poučujem že 26 let. Svojo profesionalno pot sem pričela z delom v internatu kot vzgojiteljica. Delo sem opravljala pet let, zatem pa pot nadaljevala s poučevanjem v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom. V okviru razširjenega programa sem bila tudi učiteljica v podaljšanem bivanju. Nato sem sledila novemu delovnemu izživu, poučevanju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja in to počnem še danes. Zakaj izživu?

Poučevanje in obravnava otrok s posebnimi potrebami je psihično in intelektualno naporno delo, ki od defektologa zahteva velik razpon različnih znanj, poznavanja vsebin, metod in oblik dela, zmožnost sodelovanja in komuniciranja ter razumevanja in empatije do oseb s posebnimi potrebami, njihovih svojcev in drugih, ki vstopajo v vzgojno-izobraževalni sistem. Zaradi raznolikosti in širokega področja dela, ki ga defektolog opravlja, se lahko pojavlja vprašanje, ali je biti defektolog poklic ali poslanstvo in način življenja. Poklic defektologa ni le poznavanje teoretičnih znanj, ki jih pridobiš kot študent, ampak poseg v realno življenje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, spoznavanje njihovega načina življenja in nudenje nesebične pomoči.

Kdo so otroci s posebnimi potrebami?

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) opredeljuje naslednje kategorije otrok s posebnimi potrebami: a) otroci z motnjami v duševnem razvoju, b) slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, c) gluhi in naglušni otroci, d) otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, e) gibalno ovirani otroci, f) dolgotrajno bolni otroci, g) otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, h) otroci z avtističnimi motnjami, i) otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Učenci na OŠPP imajo drugačen predmetnik, primeren njihovi sposobnosti, ki ga zmorejo in pri katerem so uspešni. Defektologi poučujejo večino predmetov na šoli s prilagojenim programom.

Druga stopnja posebnega programa vzgoje in izobraževanja na OŠ Dragotina Ketteja v Novem mestu, moje defektološko delo

V 2. stopnjo na OŠ Dragotina Ketteja iz Novega mesta je vključenih 7 učencev. Omenjeno skupino obiskujejo učenci z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju, Romski učenci, gibalno ovirani ter dolgotrajno bolni. Otroci imajo posamezne sposobnosti različno razvite. Ker je skupina učencev zelo heterogena glede na njihove primanjkljaje, motnje ter ovire, mora biti učenje raznoliko, spremenjeno, prilagojeno in zanimivo. To pa lahko dosežem s pomočjo diferenciacije in individualizacije. Gre za povezovanje ciljev učnega načrta z različnimi interesi in zmožnostmi učenca. Zato je pomembno, da poznam vse učence v razredu in prilagodim pouk, kjer je to mogoče. Pri delu vključujem večsenzorno učenje ob upoštevanju individualnih potreb posameznika, upoštevajoč njihova močna področja. Prilagam pa seveda dejavnosti, vsebine, metode in oblike dela ter didaktične postopke (pripomočke in pomagala za učenje, strategije učenja in prilagoditve didaktičnega materiala).

Delo z romskimi učenci

Za otroke, ki so v primerjavi s svojimi vrstniki subjektivno ali objektivno izrazito drugačni, kot so otroci iz manjšinskih skupin ali otroci, ki ne znajo jezika, je značilno, da se pogosteje srečujejo s šolsko neuspešnostjo. Kot že večkrat omenjeno je glavni problem romskih učencev njihova neuspešnost. Osebo lahko potrdim, da imajo učenci Romi majhna pričakovanja in se ne čutijo kompetentne pri reševanju različnih nalog in izzivov. Pri njih se je izredno pomembno zavedeti, iz kakšnih pogojev prihajajo, saj se to lahko izrazi v težavah s socializacijo. Poleg tega je dobro upoštevati njihovo večjo potrebo po gibanju in bivanju na prostem. Pojavljajo pa se tudi govorno-jezikovne težave ter težave pri razumevanju in uporabi slovenskega jezika.

Velik poudarek pri svojem delu dajem socialni integraciji, saj so prijateljstva in socialne izkušnje pomembni za prihodnje odnose v odraslosti. Učence povezujem tako, da podpiram delo v dvojicah ali skupini. Velikokrat učenec Rom prevzame podporo vlogo pri »domačih opravilih« v razredu. Gre za pomoč pri pripravi mize pred in po obrokih, pripravo delovnega prostora ter šolskih pripomočkov, iskanje strategij pri posameznih nalogah in izzivih. S tem nudim podporo pozitivne samopodobe, samozavesti in identitete. Poleg tega se mi zdi zelo pomembno, da romskim ter ostalim učencem v skupini jasno nakažemo potek dogajanja po pravilih, saj jim določena struktura daje občutek varnosti. Pri opravilih in nalogah ne varčujem s pohvalo, saj ta motivira za nadaljnje delo.

Tudi sproščanje sodi k pouku. Učenci se sproščajo ob glasbi s plesom, igranjem z manjšo žogo v razredu ter z uporabo različnih didaktičnih iger, ki omogočajo gibanje (na primer: dan/noč). Svežega zraka se

nadihamo na terasi, kjer učenci tudi tečejo in hodijo. Občasno pa odidemo tudi na učni sprehod v bližnjo okolico šole.

Pri jezikovnih in govornih težavah bi želela izpostaviti predvsem pomanjkljiv besedni zaklad, težave z iskanjem ustreznih besed, težje učenje in rabo socialnega jezika. Nemalokrat romskim učencem težave povzroča razumevanje navodil. Zato se trudim, da otroku dam dovolj časa za predelavo jezikovnega sporočila in pripravo odgovora. Natančno ga poslušam in moram priznati, da sem se na tovrsten govor navadila. Ko govorim z otrokom, ga gledam. Uporabljam preproste, znane besede in govorim v kratkih stavkih. Preverim razumevanje otroka. Govorjenje spremljam z gibi rok, mimiko in telesom. Vsebino povedanega skoraj vedno podprem s slikami, fotografijami, simboli ali drugim materialom. Izogibam se zaprtim vprašanjem, otroke opogumljam, da odgovorijo z več kot le z eno besedo. Vse je seveda prilagojeno sposobnostim, trenutnemu razpoloženju ter okoliščinam. Pri pridobivanju in utrjevanju so nam v pomoč tudi delovni zvezki za učence Rome, katerih avtorica je gospa Ana Marija Kozlevčar.

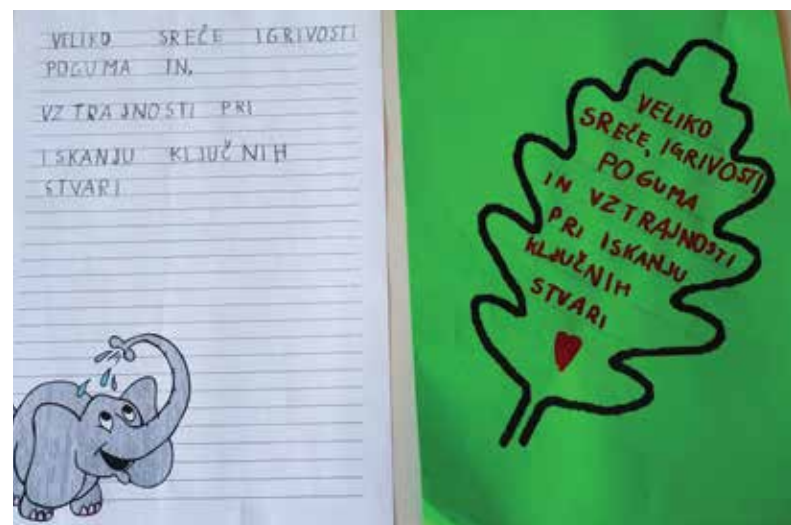
Romska učenca redno prihajata k pouku. Za šolsko delo sta zainteresirana, pri tovrstnem delu se pojavljajo zgoraj omenjene značilnosti, ki jih poskušam reševati z zgoraj navedenimi načini, metodami ter pripomočki. S svojimi značilnostmi, temperamentom in svojevrstnim vključevanjem v razred zelo dobro popestrita dinamiko razreda.

Delo z gibalno oviranimi otroki z motnjami v duševnem razvoju

Gibalno ovirani učenci z motnjami v duševnem razvoju se lahko ob primerni prilagoditvi v okviru svojih zmožnosti vključujejo v vse aktivnosti, ki jih



Uporaba delovnih zvezkov za učence Rome



Zelo lep zapis romskega učenca



Počitek na blazini

predvideva posebni program vzgoje in izobraževanja. V proces vzgoje in izobraževanja smo vključeni tako učitelji defektologi, varuhi kot tudi drugi strokovni delavci šole. Pri delu v razredu spoznam način učenčevega izvajanja posamezne šolske dejavnosti, prilagodim način izvajanja posamezne šolske dejavnosti individualnim učenčevim posebnostim, izberem prilagojeno učno gradivo, omogočim uporabo vizualnih opor (barve, ponazorila), uporabo prilagojenih pripomočkov, prilagodim prostor in pripomočke (uporaba računalnika ali drugih učnih pripomočkov) učenčevim gibalnim posebnostim in omogočim dodatne krajše odmore zaradi telesne utrujenosti. Vse to so zelo pomembne informacije, ki jih pri svojem delu upoštevam. Ker je v razredu ves čas prisotna tudi varuhinja, je izredno pomembno, da je tudi ona seznanjena z vsemi specifikami in načinom dela. Moram priznati, da si dela brez nje ne predstavljam. Predvsem pri previjanju in hranjenju ter negi, saj sta oba otroka, vključena v program, v pleninah in nesamostojna pri hranjenju. Sva zelo uigran tim. Ob tem bi želela poudariti tudi to, da je naša ravnateljica, ki je po poklicu tudi sama profesorica defektologije, z ureditvijo šolskih in obšolskih prostorov omogočila dobre pogoje poučevanja in počutja gibalno oviranim učencem na naši šoli: dostop do šole je brez arhitektonskih ovir, šolski prostori so prilagojeni za nemoteno mobilnost učencev, prilagojene so sanitarije, kopalnica in previjalnica s pripomočki za gibalno ovirane sta sodobno opremljeni, zagotovljen je prehod med nadstropji v šoli, prav tako je ustrezen dostop do drugih šolskih prostor, urejen pa je tudi prostor za individualno obravnavo. Zavedam se, da je gibalno oviranim učencem z motnjami v duševnem razvoju treba omogočiti raznotera doživetja, za katera so zaradi primarne motnje prikrajšani.



Delo z IKT tablo

Za gibalno ovirane učence z motnjami v duševnem razvoju v našem razredu poskrbimo tako, da imajo dovolj prostora. V mislih imam prostor za voziček (v našem razredu sta kar dva) ter prilagojen delovni prostor, ki ga omogoča posebna oprema (miza na vozičku, prilagojena risalna miza). Gibalno ovirana učenca, ki sta na vozičku, uporabljata tudi prostor za počitek na blazini. Prostor je dobro osvetljen in ga je možno občasno zatemniti. Ko izvajamo umirjanje ob rehabilitacijski glasbi, vsi učenci počivajo na blazinah v zatemnjenem prostoru. Občasno za masažo rok oz. podplatoev uporabljamo mehke plišaste igrače in masažne žogice. V razredu smo prostor prilagodili tako, da je omogočen pristop/dostop odrasle osebe (ali več oseb) k učencem z vseh strani. V učilnici so na voljo terapevtska blazina, klinasta blazina, različne žoge, oz. različni pri-



Uporaba prilagojenega računalnika in tipk

pomočki, ki jih potrebujejo gibalno ovirani učenci z motnjami v duševnem razvoju glede na svoje individualne posebnosti. Sicer uporabljamo, prilagajam in izbiram še dodatno učno gradivo (čim več konkretno nazornega gradiva primerne velikosti, ki upošteva vsa didaktično metodična načela), pripravim prilagojeno gradivo (tudi v elektronski obliki). Pri delu uporabljamo tudi prilagojen učni pribor, učne liste, prilagojena pisala z različnimi nastavki in različnimi debelinami, plastificiran material, stojala in nedrseče folije, multimedijska sredstva (interaktivna tabla, projektor, zvočniki in predvajalnik CD/DVD).

Gibalno ovirana otroka v razredu nimata razvitega govora. Ni mogoče komunicirati s komunikatorjem niti s komunikacijsko mapo. Eden od njiju komunicira z uporabo JA/NE odgovorov (če pogleda v levo to pomeni JA, če pogleda v desno pa NE). Na opisani način sodeluje tudi ob interaktivni tabli. Z nasmehom se odziva na njemu ljube dražljaje.



Stojka

Delo z dolgotrajno bolnimi učenci

Dolgotrajno bolni učenci imajo zaradi svojih boleznih veliko stisk in strahov, ki jih sami ne morejo rešiti. Zato je pomembno, da jim pri tem pomaga učitelj defektolog in varuh v razredu. Vsekakor morata biti oba seznanjena o boleznih in ustreznem ukrepanju. V našem razredu imamo učenca srčne ga bolnika ter otroka z epilepsijo in epileptičnim

sindromom in hudo duševno manjrazvitostjo. Pri prvem je izrednega pomena mirnost okolja ter možnost za počitek. Poleg tega je potrebno veliko motivacije, sploh tiste dni, ko je prisotna utrujenost. Potrebno je tudi veliko pohval in vzpodbud. Prisotne so tudi težave, predvsem s fino motoriko, groba motorika je nekoliko bolje razvita. Pri opravljanju aktivnosti ne uporablja leve roke, na kateri je pincetni prijem zelo slabo razvit. Zato je večkrat dnevno potrebno razvijati fino motoriko prstov, prijeme z levo roko. Prijem pisala je dokaj pravilen. V ta namen uporabljamo debela pisala ter različni manipulativni material. Veliko je tudi vtikanja žebeljčkov in lesenih materialov na različne podlage. Uporabljamo tudi različne taktilne podlage. Trudimo se tudi pri hranjenju, kjer usvajamo uporabo vsega pribora. Govor je dokaj dobro razvit.

Pri drugem učencu pa gre za pridružene motnje. Gre predvsem za zelo trdovratno epilepsijo, pri kateri je potrebno pomagati tudi s protiepileptično terapijo, v šoli dodajamo tudi vitaminske komplekse. Je na redni dieti. Ob boleznih so napadi in utrujenost pogostejši. Takrat ali ostane doma ali pa v šoli večino časa prespi. Pozorni moramo biti, da je namestitev za spanje udobna, da v tistem času ni prevelikega hrupa ter prevelikega števila dražljajev. Ves čas smo oprezni tudi pri gibanju po razredu, pri uporabi higienskih prostorov, pri hranjenju, povsod ima spremstvo. Pomoč pri opazovanju vedno ponudijo tudi sošolci. Komunikacija ni prisotna. Smiselno pove le 4 do 5 besed. Ima tudi pomoč logopedinje. Znanja razvijamo v sklopu razvijanja samostojnosti ter skrbi za sebe. Upoštevati je potrebno, da je zaradi bolezni oz. načinov zdravljenja dolgotrajno bolan otrok pogosto odsoten, zato je potrebno te odsotnosti upoštevati pri celovitem ritmu učno-vzgojnega dela. V razredu se močno trudimo, da ustvarjamo čim boljše klimo in s pripomočki ter razporeditvijo le-teh omogočamo tako delovno kot tudi sprostitveno okolje, ki je prijazno do teh otrok. Mislim, da nam to dobro uspeva.

Zaključek

Vsi otroci, tudi otroci s posebnimi potrebami, potrebujejo za zdrav razvoj najprej vključenost v toplo družinsko okolje, kasneje pa tudi vključenost v širše socialno okolje, katerega zelo pomemben del sta vrtec in šola. Seveda so pri otrocih s posebnimi potrebami njihove prilagoditvene zmožnosti v večji ali manjši meri zmanjšane, zato se v enakih pogojih v primerjavi z otroki brez posebnosti v razvoju kljub svojim številnim potencialom težje znajdejo in so na prvi pogled manj uspešni. Zaradi tega je njihovo usposabljanje sestavljen, celovit in dolgotrajen proces, ki se izvaja na osnovi povezav različnih znanstvenih in strokovnih spoznanj, ki se združujejo preko svojih postopkov, metod in



oblik v doseganje skupnih ciljev na področju neposrednega dela z otroci, njihovimi družinami in širšim družbenim okoljem. Menim, da na naši šoli OŠ Dragotina Ketteja iz Novega mesta združujemo vse zapisano, delujemo interdisciplinarno in uspešno dosegamo zastavljene cilje ter naše poslanstvo.

Svoje delo opravljam strokovno, rada in z veseljem. Glede na delo v moji skupini ter specifične učencev pa pogrešam znanja iz fizioterapije in delovne terapije. V zadnjem času je na posebnem programu vzgoje in izobraževanja vse več otrok s težjimi in kombiniranimi motnjami. Nivo motenj in primanjkljajev se zelo spreminja in s tem tudi delo defektologa. Moj kratkoročni cilj je, da se dodatno izobrazim tudi na omenjenih področjih. Menim namreč, da bi mi dodatna znanja zelo koristila in še dodatno oplemenitila moje delo, seveda v korist otrok in njihove boljše obravnave ter izboljšanja njihovega počutja. Naša šola je tudi sicer odprta za sprejemanje različnih izzivov ter novitet.

Če boste kdaj blizu, upam, da se srečamo. Lepo povabljeni. Srečno!



Učenje in sprostitev v naravi

Delo z nadarjenimi učenci: Vizija ali iluzija?



Karmen Bizjak Merzel, prof. slov. in ital. na OŠ Danile Kumar, Ljubljana

Vzgojno-izobraževalno okolje mora biti za otroke zanimivo. To je tudi najprimernejši prostor za razpravo o izobraževanju nadarjenih otrok. Z zagotavljanjem primernih dejavnosti in sodelovanjem odraslih bi morali otroci dobiti priložnost, da odkrijejo, kaj jih zanima. Šolsko okolje jih mora ves čas spodbujati, da se podajo na pot raziskovanja svojih zmožnosti. Učiti se morajo, kako razvijati medsebojne odnose z drugimi (odraslimi in otroki), kako delati skupaj z drugimi. Dobiti pa morajo tudi možnost, da tvegajo. Ves čas morajo dobivati dovolj zahtevne in spodbudne učne izkušnje. Članek obravnava primer dela z nadarjenimi učenci skozi desetletje in z vizijo, da usposobimo nadarjene učence ne le zase, temveč tudi za druge.

1 Uvod

Nadarjeni učenci so zelo heterogena skupina, saj so nadarjeni na različnih področjih in imajo različne učne, vzgojne, socialne in osebnostne potrebe. Za kakovostno izvedbo vzgojno-izobraževalnega dela morajo učitelji znati prepoznati in upoštevati različne potrebe svojih učencev in jim prilagajati pouk tako, da bodo svoje potenciale čim bolj razvili. Naloga učiteljev pri delu z nadarjenimi učenci je, da pouk v šoli diferencirajo in individualizirajo ter tako z ustreznimi organizacijskimi in didaktično izvedbenimi načini upoštevajo individualne razlike med učenci. Cilj vsega tega prizadevanja je čim bolj kakovosten pouk in kakovostno ter trajno znanje učencev.

Žal znanja o delu z nadarjenimi učenci učitelji ne dobijo na fakulteti in se tako z njim srečajo šele, ko pred njimi stojijo nadarjeni učenci. Učitelj mora zelo hitro stopiti na neznano področje, se usposablja in stalno izpopolnjevati na različnih področjih ter pridobivati nova didaktična znanja ter znanja s širšega pedagoškega in psihološkega področja. Samo kakovostno izobražen učitelj se zaveda pomena spodbudnega učnega okolja za spodbujanje razvoja nadarjenih učencev. Le tak učitelj bo znal takšno okolje načrtovati, organizirati in tudi vzpostaviti.

2 Vodenje ter skrb za nadarjene učence

Učitelj, kateremu sta dodeljeni skrb ter vodenje za nadarjene učence, mora biti najprej sam radoveden, širok v znanju, odprt za lastno učenje, motiviran in informiran. Znati mora dobro načrtovati priložnosti, naloge in nuditi veliko podporo za kakovostno učenje v psihološko varnem in spodbudnem šolskem okolju ter tudi izven. Poleg usvajanja temeljnih učnih spretnosti in znanj mora znati zagotavljati dovolj učnih izzivov, ki bodo za nadarjene učence razvojno primerni, smiselni in vredni naporov. Mednje sodijo učne vsebine, povezane z življenjem učencev, ter metode in oblike dela, ki

celostno zaposlijo ter učencem omogočajo raziskovalno ter sodelovalno učenje, hkrati pa tudi reševanje avtentičnih problemov.

Učitelj se mora zavedati, kako pomembno je, da učenju namenimo dovolj časa, da poteka v prijetnem delovnem vzdušju, ki spodbuja krepitev in razvoj učenčevih notranje motivacijskih struktur (interesov, ciljev, vrednot, atribucij ter samopodobe), ter da navaja k samouravnavanju učenja, ki pomembno oziroma po nekaterih avtorjih celo odločilno pogojuje izjemne dosežke.

3 K načrtovani skrbi in vodenju nadarjenih učencev

O svojem desetletnem delu z nadarjenimi učenci (približno 300 učencev) z veseljem zapišem, kako me je poleg rednega pedagoškega dela poučevanja slovenščine in italijanščine v zadnji triadi navduševalo in gradilo še drugače, v različne smeri. Nadarjeni otroci zagotovo potrebujejo bogat, vsebinsko in metodično raznolik program učenja in poučevanja. Učitelj mora skozi spoznavanje učencev vedeti, kakšne izzive in okolje jim ustvariti za razvijanje njihovih potencialov, predvsem pa mora biti učitelj odprt, širok za vseživljenjsko učenje, študij ter lastni strokovni razvoj.

Velika potreba vsakega učitelja, ki dela z nadarjenimi, je, da bi tudi v Sloveniji pripravili drugostopenjski študijski program za delo z nadarjenimi učenci in/ali program rednega izpopolnjevanja, ki bi bil namenjen predvsem koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci v šoli. Samo kakovosten učitelj se zaveda pomena spodbudnega učnega okolja za razvoj nadarjenih učencev in zna takšno okolje tudi organizirati, ga spodbujati, vanj vnašati prave izzive.

Žal za takšen kader v Sloveniji izobraževanja ni, lahko pa bi se zgledovali po nekaterih tujih državah (Univerza v Nijmegenu, Nizozemska; Univerza

v Kremso, Avstrija) in ustvarili svoj model za delo z nadarjenimi. Tako pa je vsak učitelj, ki dela z nadarjenimi učenci, prepuščen lastni notranji motivaciji, svojemu modelu dela in vodenja, lastni ambiciji za razvijanje nadarjenosti mladih. Kako zelo bi potrebovali sistemsko rešitev za delo z nadarjenimi!

4 Eden od modelov za vodenje mladih

Moji začetki dela z mladimi nadarjenimi učenci so bili takšni, kakršni so začetki vsakega učitelja: koraki v neznano okolje, kateremu želiš dati največ svojega znanja, vedenja, širine, spodbudnih izzivov. Zagotovo pa je dobro, da je učitelj pri delu z nadarjenimi sam najbolje motiviran in si iskreno želi sodelovati. Učitelj, ki mu le dodelijo to delo, ne da bi ga vprašali oz. se z njim pogovorili, kako se doživlja pri takšnem poučevanju, zagotovo ne zmore daljšega časovnega intervala za delo z nadarjenimi mladimi.

Sama sem načrtovala svoje delo z mladimi po triletnju. Vedela sem, da bo prvo triletnje namenjeno spoznavanju mladih nadarjenih, lastnemu študiju za delo z mladimi, učenju prepoznavanja potreb nadarjenih. Tako kot pred desetimi leti pa tudi danes menim, da le motivirani in radovedni učitelj lahko dobro opravlja vlogo mentorja oz. koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci.

V prvem triletnju sem svoje delo zasnovala v letni delovni pripravi z vrsto aktivnostmi in obogatitvenimi dejavnostmi. Sledila sem nekaterim načelom: učenje mora biti v središču poučevanja, upoštevanje individualnih razlik med učenci (predvsem glede predznanja), aktivno ustvarjanje novega znanja, razvijanje odgovornosti učencev za učenje, upoštevanje motivacijskih in čustvenih dejavnikov učenja, optimalna obremenitev vseh učencev z učenjem, kooperativne in sodelovalne oblike učenja, medpredmetnost, nadpredmetnost in povezanost z neformalnim učenjem.

Ziegler (2014) ugotavlja, da je ustrezno učno okolje za učenca poleg njega samega, ki je tudi del tega okolja oz. je z njim v nenehni interakciji, najpomembnejši »učni kapital« za njegov optimalni razvoj. Prej omenjenim načelom sem se ves čas prilagajala, saj so mi bili odzivi učencev zelo pomembni. Podpore za nadarjene učence namenjamo učencem znotraj rednega pouka (v naravnih skupinah) z notranjo ali koncentrično diferenciacijo (O'Brien in Guiney 2001; Visser 1993), kasneje pa podporo vse bolj stopnjujemo in kombiniramo z različnimi oblikami in modeli zunaj rednih oddelkov (doseganje temeljnega znanja in bistvenih spretnosti za vse učence, omogočanje znanja in spretnosti za večino učencev, za nadarjene pa tudi razširjeno in prilagojeno znanje in spretnosti).

Temeljno vodilo pri načrtovanju poučevanja in učenja nadarjenih učencev so njihove učne in tudi druge značilnosti, saj se te v procesu poučevanja in učenja odražajo na svojstven način in odločujoče vplivajo na proces učenja in učne dosežke. Učne značilnosti, kot so zmožnost sklepanja, hitrost usvajanja znanja, logično, divergentno, kritično mišljenje, kreativnost, radovednost, visoka raven aspiracij, kreacij itd., so podlaga za načrtovanje skupnega vzgojno-izobraževalnega dela oz. letnega učnega načrta za nadarjene učence in tudi personaliziranega dela, ki je lasten le posameznemu nadarjenemu učencu in ustreza njegovim zmožnostim, aspiracijam, interesu, tempu in drugim značilnostim. Pri oblikovanju teh opredelimo, pri katerih vsebinah bo učenec razširil in poglobil znanje, kateri didaktični pristopi, oblike dela in načini učenja bodo prevladujoči, katere ravni znanja naj bi/bo učenec dosegel ...

5 Skupni del vzgojno-izobraževalnega dela oz. letni učni načrt za nadarjene učence

Fokus prvih treh let pomoči oz. podpore nadarjenim učencem je bil zagotovo namenjen spoznavanju in čim pogostejšemu srečevanju z njimi. V učnem načrtu sem zasnovala, da se z njimi srečam vsak teden ali vsaj dvakrat na mesec z raznovrstnimi dejavnostmi oz. aktivnostmi. Ključno pri tem je bilo zagotovo čim bolj pogosto srečevanje, da bi učenca spoznala in mu lažje nudila, razvijala individualno pestro učno okolje.

Četudi slovenske osnovne šole sledijo tradicionalnemu pristopu zaporedja: a) prepoznavanje nadarjenih b) zagotavljanje možnosti c) izzivi d) podpora, sem ves čas tiho in aktivno podpirala pristop M. Sutherland v naslednjem zaporedju: a) zagotavljanje možnosti b) prepoznavanje nadarjenih c) izzivi d) podpora.

Učitelji naj bi bili usposobljeni prepoznati široko paleto zmožnosti, ki jih učenci pokažejo skozi raznolike dejavnosti v pestrem učnem okolju. Tako se vrsta in kontekst dejavnosti, v katerih lahko učenci pokažejo višje oblike mišljenja, zelo razširi in ne ostane predvsem na matematičnih in jezikovnih nalogah, ki navadno prevladujejo pri tradicionalnem ugotavljanju nadarjenosti. Vemo, da se nadarjeni otroci povečini radi in hitro učijo, natančno opazujejo, so analitični, mišljenje je divergentno, logično, imajo dober spomin, veliko interesov, so visoko motivirani, aktivni, pozorni, vztrajni, ustvarjalni, sposobni vodenja, imajo smisel za organizacijo, prej ali hitreje rešujejo probleme, bolj učinkovito pomnijo, hitreje usvojijo abstraktno raven mišljenja, bolj učinkovito povezujejo znanje z različnih področij (transfer) ter imajo prefinjen smisel za humor.

Opremljeni z znanjem o vseh zgoraj opisanih značilnostih nadarjenih učencev učitelji vstopamo v šolski prostor z dobro načrtovanim poukom, ki naj ponudi bogato učno okolje. Znati moramo prepoznati nadarjene učence ter zanje pouk diferencirati, individualizirati ali jih vključiti v drugi vlogi, npr. kot »učitelja« pri pouku, vodjo debate, organizatorja razstave, moderatorja itd. Vse to je ključno za napredek nadarjenih. Skoraj vedno pa lahko zahtevnost pouka dvignemo na takšno raven, da se bo tudi nadarjen učenec z veliko predznanja naučil kaj novega.

Prvo triletnje mojega dela z nadarjenimi učenci je bilo zame kot koordinatorko zelo pomembno. Ključni cilj je bil spoznavanje in redno srečevanje z njimi. Srečevali smo se na knjižnih čajankah, ogledih razstav, obiskih v Dom starejših občanov Bežigrad, pri peki piškotov, pri sodelovanju na šolski dobrodelni prireditvi Pomoč sošolcu, ob športnih dogodkih, dnevu preživetja v naravi ...

Drugo triletnje je prineslo nove izkušnje in zame tudi nadgradnjo védenja o delu z nadarjenimi. Učence sem tako kot tudi prejšnja tri leta na začetku šolskega leta povabila na uvodno srečanje, kjer smo se predstavili in kjer sem jim predstavila načrt našega delovanja. Nadarjene mlade sem povabila k soustvarjanju tega načrta z njihovimi predlogi in izboljšavami. Na podlagi preteklih izkušenj sem ugotovila, da moram v naslednjem triletju krepiti pozitivno samopodobo, razvijati socialne spretnosti in veščine, jih več vključevati v okolje, spodbujati povezovanje z drugimi učenci, razvijati osebno odgovornost ter povečati občutek smiselnosti in ciljne naravnosti. Te cilje sem dosegala z aktivnostmi medvrstniške pomoči, pogostejšimi obiski starejših občanov ter redno improvizacijsko gledališko igro (impro liga). Ob koncu drugega triletja sem z velikim zadovoljstvom odkrila, da so nadarjeni učenci zadovoljni z našim načinom dela ter da čutijo močno potrebo po vsem ponujenem.

Cilj tretjega triletja pa je bil utrditi smer dela ter v to pritegniti večje število učiteljev oz. v to vpeti prav vsakega učitelja na naši šoli. Skupaj s pomočnico ravnateljice sva si zadali cilj, da bi nadarjeni učenci, ki smo jih od samega začetka poimenovali Radovedneži (gre za zelo odprto skupino, v katero ne vstopajo le nadarjeni učenci, temveč vsi, ki so radovedni in ki želijo napredovati in razvijati različna področja), postali platforma za celotno šolo. To vizijo je sicer prekinil »korona čas«, ki je bil za šolsko okolje huda in popolnoma nova izkušnja. Poleg rednih Teamsovih ekip smo oblikovali tudi Teamsovo skupino Radovedneži, kjer smo si izmenjevali mnenja, izzive, razmišljanja. V tem času so se odlično in tudi zelo številčno močno obnesli trije natečaji: pesniški natečaj o »korona času« (kasneje smo izdali tudi pesniško zbirko), natečaj za

najboljšo božično zgodbo ter fotografski natečaj za najboljši utrinek iz narave. V tem zahtevnem času so imeli Radovedneži tudi stike preko šolskih klepetalnic ter tudi redno improvizacijsko gledališko igro, za katero smo spoznali, da se lahko celo odvija tudi preko spleta in da se ob njej učenci lahko sprostijo.

Ob ponovni vrnitvi v »normalni« šolski čas smo program Radovedneži nadaljevali tako, da je Teams-učilnica za Radovedneže ostala (tu še sedaj objavljamo redna obvestila, povabila, predloge ...), sicer pa se družimo spet tako, kot vsem najbolje ustreza – v živo. Sledimo okvirnemu obogatitvenemu programu z obogatitvenimi dejavnostmi, tj. večkrat mesečno srečevanje v različnih oblikah: tekmovanja, medvrstniška druženja in pomoč, priprave na praznovanje različnih obletnic, pogovori ob knjigah, obiski kulturnih in drugih prireditev, obiski starejših občanov ter ob koncu skupno zaključno srečanje tistih učencev, ki so bili najbolj dejavni med Radovedneži. To srečanje je vedno zaključni izlet, ki ponudi ustvarjalno novost, izziv in ga vsako leto Radovedneži komaj čakajo. Največkrat tudi v tem zaključnem izletu učenci podajo svoje predloge za naslednje radovedno leto.

Delo z nadarjenimi učenci je pestro, pisano. Kaže se v številnih obogatitvenih programih v obogatitvenih dejavnostih:

a) IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI

- filmska/gledališka šola
- glasbeni, plesni idr.
- tabori (raziskovalni, umetniški, plesni, likovni idr.)
- filozofija za otroke

b) TEČAJI

- strojepisja
- debatnih tehnik
- javnega nastopanja
- računalniškega programiranja, robotike
- improvizacijskega gledališča
- modelarstva
- mediacije, reševanja konfliktov
- tečaji/programi za razvijanje podjetnosti

c) OBOGATITVENE DEJAVNOSTI

OBISKI IN OGLEDI

- vodeni ogledi galerij, opernih, gledaliških, plesnih, filmskih, glasbenih predstav, koncertov, festivalov
- obisk institucij in podjetij

DELAVNICE, KONFERENCE, POSVETI

- udeležba na predavanjih
- udeležba na strokovnih in znanstvenih konferencah

NASTOPI IN PRIREDITVE

- nastopanje na dogodkih na šoli in v krajevni skupnosti: prireditve, okrogle mize, razstave

DRUGE DEJAVNOSTI

- humanitarne dejavnosti (prostovoljstvo, solidarnostne akcije, pomoč vrstnikom pri učenju, sodelovanje na vsakoletni akciji Pomoč sošolcu)
- pogovori z uveljavljenimi avtorji, izumitelji, raziskovalci
- priprava prispevkov za medije (šolski radio, šolski časopis)

Cilj zadnjega triletnega programa za nadarjene je zagotovo vodil h geslu »Ko raziskujem, se učim zase, lahko to podelim tudi z drugim, drugimi, s skupno-

stjo.« Ta cilj je težak za učence, saj živimo v družbi, ki je zelo individualizirana in daje signale, da skupnost ni tako pomembna, kot je pomemben posameznik. Ravno medvrstniška pomoč, mediacija, sodelovanje na dobredelnih prireditvah in tudi srečevanje s starostniki krepijo ne le dobrodelnost, temveč tudi skupnost, ki naj bi postajala bolj sočutna, občutljiva in odzivna.

6 Personalizirani del za nadarjenega učenca

Ko sem razmišljala o personaliziranem delu vsakega nadarjenega učenca, delu, ki ustreza njegovim zmožnostim, interesu, aspiracijam itd., sem zasnovala dnevnik Radovednež. Zamisel je podobna otrokovemu listovniku, ki bi ga moral imeti vsak otrok do vstopa v šolo.



Radovedneži so za dobrodelno prireditev Pomoč sošolcu pripravili izdelek Spomin s slovenskimi literati.



Dnevnik Radovednež dobi vsak učenec, sedaj pa ga imajo učenci tudi spletno. V njem imajo najrazličnejše rubrike, ki pokrivajo likovno, literarno, umetnostno, zgodovinsko, naravoslovno in športno področje. Učenci ga med letom izpolnjujejo, vanj pišejo ter se orientirajo po nalogah, ki so obvezne za udeležbo na zaključnem izletu. Poleg dnevnika smo v Teams učilnici Radovedneži postavili tudi različne rubrike, v katere lahko nadarjeni učenci vstopajo in rešujejo raznolike naloge. Letos so te rubrike: Splošno, Bralnica, Glas učenca, Kam naprej, Kotiček za sproščanje, Kulturnica, Raziskovalnica, Šport, Ti in jaz, Ustvarjalnica, Vese-la šola, Glasbeni kotiček.

Na teh kanalih učitelji objavljajo zanimivosti, znanje, izzive, možnosti za razvoj tistih, ki seveda to želijo. Tako naši učenci dobijo delček možnosti, za katero se že desetletja zavzemamo, žal pa sistemsko precej neuspešno. Celotna šolska vertikala potrebuje temeljit razmislek o bolj kakovostni šoli, saj je šolski sistem rigiden in se prepočasi odziva na velike spremembe ter generacije mladih, ki so zelo drugačne od preteklih. Mladi pa si želijo pri pouku več raziskovanja, več prakse, gozdnih učilnic, trajnostno naravnanih ur in izkustvenega učenja. Prav bi bilo, da bi podporo nadarjenim zastavili širše, ne pa da ima vsaka šola svoj program glede nadarjenih učencev.

7 Za konec

Delo z nadarjenimi učenci je posebno delo. Je vir nenehnega čudenja, je pot raziskovanja, radovednosti, vir izkustvenega in ustvarjalnega učenja. Nadarjeni učenci nas nenehno presenečajo z do-jemanjem, z duhovitostjo, s čudenjem, z ljubeznijo do učenja, s sposobnostjo, da vpijajo znanje, z ljubeznijo do življenja – dragocenega življenja. Za delo z nadarjenimi učenci bom vedno hvaležna, saj je učenje vzajemno, spoznanj in izkušenj pa je veliko. Vse to, da bi postali bolj človeška družba.



Voščilnica Radovednežev za oskrbovance Doma starejših občanov

Viri in literatura

Bizjak Merzel, Karmen (2016): Kaj vidijo učiteljeve oči? V: *Vzgoja*, letnik 18, številka 70, str. 18–19.
 Bizjak Merzel, Karmen (2019): Tesnoba in nadarjeni učenci. V: Zbornik 3. Mednarodnega znanstveno – strokovnega simpozija Nadarjeni -- nadarjeni v prihodnosti 2019 (str. 62–67). Ruše: OŠ Janka Glazerja Ruše.
 O'Brien, T. in Guney, D. (2001): *Differentiation in teaching and learning: Principles and practices*. London: Bloomsbury.
 Juriševič, Mojca (2014): *Spodbudno učno okolje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN).
 Sutherland, Margaret (2015): *Nadarjeni v zgodnjem otroštvu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN).
 Ziegler, A. (2014): *Learning capital and educational capital as the basic resources for the development of G/T students*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität.

Vpliv anksioznosti na učne težave



Tamara Milanković, prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike,
Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

Anksioznost se razvije iz strahu in zaskrbljenosti. Je dalj časa trajajoče stanje. Znaki anksioznosti so lahko vidni na čustveni, telesni in spoznavni ravni. Lahko jih opazimo tudi v vedenju otroka v domačem in šolskem okolju. Anksioznost lahko učni proces dodatno ovira, saj občutek strahu in tesnobe otroku onemogoča jasno in realno izkazovanje znanja. Še posebej pozorni moramo biti pri učencih z učnimi težavami, saj imajo le-ti slabše razvite sposobnosti, ki so za šolsko učenje potrebne. Imajo strah pred ocenjevanjem, ki se lahko tudi posploši na strah pred obiskovanjem šole. V učnem procesu so negotovi, nesigurni v svoje znanje, kar v njih lahko vzbudi občutke strahu in anksioznosti.

UVOD

Za mnoge otroke je lahko anksioznost prehodna in normalna izkušnja, vzporedna s spremembami in izzivi, ki poteka vzporedno z njihovim razvojem (Pekljaj 2012).

V šolskih situacijah se lahko anksioznost kaže na dva načina, kot strah pred neuspehom (ne bom dobil pozitivne ocene, ne bom izdelal razreda, strah me je ocenjevanja znanja) ali kot socialni strah (sošolci se mi bodo smejali, ne bodo želeli sodelovati z menoj, nihče me ne bo izbral za delo v skupini). Pomembno vlogo pri tem imajo starši in učitelji (Pekljaj 2012).

ANKSIOZNOST IN STRAH

Hribar in Magajna (2011) pišeta, da je anksioznost nerealistična, pretirana tesnoba in zaskrbljenost, s katero so povezana pričakovanja, ki se pojavljajo v zvezi s številnimi dogodki in dejavnostmi, kot npr. anksioznost pred javnim nastopanjem ali šolskim delom.

B. Marentič Požarnik (2012) opredeljuje anksioznost kot trajen občutek zaskrbljenosti, tesnobe, napetosti, nelagodja, ki ga človek nosi s seboj, kljub temu da ni neposredno ogrožen.

L. Marjanović Umek in M. Zupančič (2004) predstavljata anksioznost kot neopredeljeno izkušnjo nemira, neugodja in ogroženosti. Otrok se tega ne zmore znebiti. Ne najde rešitve, ker ne ve, kaj ga skrbi.

Strah je adaptivni odgovor na situacijo, ki je ogrožajoča. Anksioznosti in strahu ne smemo enačiti. Strah je odgovor na aktualno in realno prisotno nevarnost, ki traja krajši čas. Izvor strahu lahko določimo (Marentič Požarnik 2012). Anksioznost je v primerjavi s strahom neprijetno emocionalno stanje, ki je subjektivnega izvora, to pomeni, da gre za interpretacijo, ki je subjektivna in določa situacijo kot ogrožajočo, ki pa v resnici ne predstavlja nevar-

nosti. Izvor anksioznosti izhaja iz pričakovane situacije in ga je težje določiti. Anksioznost traja dalj časa, razvije se iz zaskrbljenosti in strahu (Hribar in Magajna 2011).

V šoli poznamo storilnostni in socialni strah, tudi pri anksioznosti ločimo storilnostno ali testno in socialno anksioznost (Marentič Požarnik 2000).

Brinšek in Stamos (1997) navajata, da razliko med strahom in anksioznostjo določa objekt strahu, ki je pri strahu prisoten v sedanjosti in je znan, pri anksioznosti pa odmaknjen v prihodnost in neznan.

Znaki anksioznosti in strahu

Prepoznavanje in izražanje čustev predstavlja zelo pomemben del neverbalnega socialnega sporazumevanja. V socialnih situacijah nenehno izražamo čustva. Izražamo jih lahko neverbalno, nehotno, nezavedno, le delno jih lahko nadzorujemo (Lamovec 1991).

Otrokova čustva so po načinu izražanja površinska. Odkrijemo jih v otrokovem obnašanju, pojavijo se brez nadzora (otrok se smeje, maha z rokami, joka). Pod vplivom vzgoje se otrok nauči nadzirati čustva in jih ne izraža več brez nadzora in površinsko. Doživljanje čustev je zelo povezano s fiziološkimi spremembami (krčenje želodca, sprememba krvnega tlaka, hitrejše bitje srca ...). Do izrazitih sprememb v fizioloških procesih pride, ko se pri otroku pojavi stanje strahu. Pri otrocih, ki jih je strah, je prisotno tresenje in potenje rok, bruhanje, slabost, glavoboli, širjenje zenic, pospešeno in neenakomerno dihanje ... (Lamovec 1991).

Pogosti znaki anksioznosti so strah pred posledicami dejanj, izražanje fizičnih simptomov kot odgovor na šolske aktivnosti in spremembe jezikovnih vzorcev (npr. jecljanje) ter zaskrbljenost glede vsakodnevnih življenjskih nalog in izkušenj (Hribar in Magajna 2011).

Lamovec (1991) poudarja, da je anksioznost dogajanje, ki je psihofiziološko, katerega dogajanje lahko razumemo, če upoštevamo njene manifestacije na fiziološkem, doživljajskem in vedenjskem nivoju (Lamovec 1991).

Znaki anksioznosti na fiziološkem področju

Povečana napetost mišic, znojenje, povečan srčni utrip, povišan krvni tlak, hitro dihanje, rast nivoja krvnega sladkorja, pogosto odvajanje, izguba apetita, bruhanje, prebavne motnje, glavobol, vrtoglavica, otrplost itd. (Hribar in Magajna 2011).

Znaki anksioznosti na čustvenem področju

Izraziti subjektivni občutki strahu, nervoznosti, zaskrbljenosti, tesnobe, napetosti, panike, agitiranosti, notranjega tresenja itd. (Hribar in Magajna 2011).

Znaki anksioznosti na miselnem področju

Zaznava situacije, misli in slik, ki so usmerjene v pričakovanje slabega izida ali neuspeha. Misli so usmerjene v neprijetne vsebine ali telesne občutke. Oseba, ki je anksiozna, izgublja nadzor nad sabo in okoljem, je dezorganizirana, ob tem pa še preobremenjena z obvladovanjem telesnih znakov in lastnih misli (Hribar in Magajna 2011).

Znaki anksioznosti na vedenjskem področju

Izogibanje in beg pred situacijami, ki posamezniku vzbujajo tesnobo. Slaba koordinacija, ki se kaže kot nespretnost, nezmožnost izvrševanja aktivnosti, tremor, stereotipije v govoru, gibih, opravilih. Nespečnost in nočne more (Hribar in Magajna 2011).

Anksioznost pri šolski populaciji

Magajna in sodelavke (2008) navajajo značilnosti anksioznih otrok, ki so:

- odlašanje ali izogibanje šolskemu delu zaradi pretiranega strahu pred napakami. Učenci se ne učijo in delujejo nemotivirano;
- težnja k perfekcionizmu. Izogibajo se manj strukturiranim nalogam. Usmerijo se na nepomembne detajle, imajo težave pri zaznavanju širše slike naloge ali problema;
- na videz je njihovo vedenje bolj zrelo kot pri vrstnikih, ki izvira iz prilagajanja zahtevam odraslih;
- visoko zavedanje lastnega doživljanja, kar jih ovira pri izvajanju;
- občutljivi so na kritike in druge komentarje. Imajo potrebo po nenehnem pomirjevanju in odobravanju s strani drugih oseb, predvsem odraslih in avtoritet;
- pretirana zaskrbljenost glede sprejemljivega vedenja in pravil, pretirana odvisnost od mnenja drugih in nezaupanje vase;
- nerealistično ocenjevanje lastne kompetentnosti. Učenci pretirano poudarjajo pretekle napa-

ke in vnaprej pričakujejo neuspeh. Do sebe so preveč kritični in imajo visoke standarde ter se bojijo, da bi koga razočarali;

- napetost in pritoževanje nad telesnimi, psihosomatskimi težavami, ki se največkrat pojavijo pred preizkusi znanja. Učenci so velikokrat panični, kar jih ovira pri učenju;
- plašnost in sramežljivost, zaradi česar ne dvigujejo rok in težko govorijo pred razredom;
- občasen strah pred obiskovanjem šole, ko jih skrbi, da njihovo izvajanje ne bo dovolj dobro glede na pričakovanja (Magajna in sodelavke 2008).

UČNE TEŽAVE

M. Kavkler in L. Magajna (2008) poudarjata, da je med otroki s posebnimi potrebami največ otrok z učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi). Splošne učne težave so težave, ki se pojavljajo pri večini predmetov, specifične učne težave ali specifične motnje učenja pa so vezane zgolj na eno področje učenja, kot so branje, pisanje, pravopis, računanje (Kavkler in Magajna 2008).

Veliko je otrok v šoli, ki imajo slabše razvite sposobnosti, ki so nujno potrebne za učinkovito in uspešno delo v šoli. Zaradi nižje razvitih sposobnosti lahko pride do razvoja strahu, kot je strah pred ocenjevanjem in nastopanjem ter posledično do anksioznosti (Mikuš Kos 1990).

VPLIV ANKSIOZNOSTI NA UČNE TEŽAVE

Hribar in Magajna (2011) navajata, da je pri otrocih, ki imajo učne težave, še posebej pri otrocih, ki imajo specifične učne težave, tveganje za pojav anksioznosti večje. V šoli so znaki anksioznosti vidni na telesni, čustveni in spoznavni ravni in v vedenju učencev. Za anksiozne učence je značilno zelo nizko samovrednotenje ne glede na dejanske sposobnosti.

Anksioznost torej ne vpliva samo na absolutno neuspešnost, temveč tudi na relativno, saj uspešen učenec zaradi nje ne more pokazati vseh svojih potencialov. Zanj pomeni doseganje uspeha bistveno večji vložek kot običajno glede na njegove sposobnosti (Pekljaj 2012).

Raziskave kažejo, da je anksioznih 10–20 % storilnostno podpovprečnih učencev. To so tisti učenci, ki kljub ustreznim zmožnostim ne dosegajo svojih potencialov. Pogostost pojava je enaka pri deklakah in dečkih. Za anksiozne deklice je značilno, da za svoje probleme prej poiščejo pomoč, medtem ko dečki menijo, da morajo problem rešiti sami (Hribar in Magajna 2011).

Tuje raziskave so pokazale, da so velikokrat zane-marjene ravno čustvene potrebe učencev s specifičnimi učnimi težavami. Pomoč se pri njih osre-



dotoča večinoma na učno področje. Izsledki tujih raziskav nakazujejo na to, da so učne težave lahko dejavnik tveganja za težave, povezane z anksioznostjo. Pokazalo se je, da približno 70 % učencev z učnimi težavami doživlja več simptomov anksioznosti kot učenci, ki učnih težav nimajo. Otroci z učnimi in jezikovnimi težavami predstavljajo večje tveganje za razvoj motenj anksioznosti. Disleksija in težave z branjem prispevajo k povečanju simptomov anksioznosti in depresije (Hribar in Magajna 2011).

Bender (1999) navaja, da se otroci z učnimi težavami srečujejo tudi s težavami na drugih področjih svojega življenja. Imajo nižji učni uspeh, imajo slabšo samopodobo, so socialno manj sprejeti in so bolj depresivni. Pozorni moramo biti na povezanost učnih težav, nizkih dosežkov na učnem področju in vedenjskih težav pri otrocih z učnimi težavami (Bender 1999).

Peklaj (2012) poudarja, da morajo biti učenci, ki imajo učne težave zaradi anksioznosti, pripravljeni zelo dobro sodelovati z učiteljem in ostalimi strokovnimi delavci, ki jim želijo pomagati pri izboljšanju njihovega stanja. Pri zelo izraženi težavi z an-

ksioznostjo učenec potrebuje strokovno pomoč v obliki vedenjsko kognitivne terapije ali pomoč v obliki medikamentozne terapije (Peklaj 2012).

VLOGA STARŠEV PRI PREMAGOVANJU IN OBLADOVANJU ANKSIOZNOSTI IN STRAHU

Horvat (1999) navaja, da starši otroku z govorjenjem in vedenjem ne bi smeli povzročati strahov, saj jih otrok že sam čuti dovolj. Starši pojmujejo strah kot negativno čustvo. Najbolje je, da starši otroku pomagajo premagati strah z igro. V igri se bo otrok soočil s predmetom, ki ga je strah, in tako ugotovil, da zastrašujoč predmet sploh ni tako grozen. Najboljše zdravilo za premagovanje strahu je pogovor.

Otroku se ob doživljanju strahu spremeni mnogo telesnih znakov (drža telesa, mimika obraza, gibanje), zato lahko starši opazijo, kdaj se otrok koga ali česa boji. Pri mlajših otrocih lažje opazimo strah, saj so pri spremembi vedenja veliko bolj odkriti. Starši ob otrokovem strahu otroka nikakor ne smejo zasmehovati. Otrok verjame v realnost problema, zato ga je strah. Lahko ga je tudi strah neznanega (otroci se npr. bojijo morja, čeprav nimajo izkušnje z njim). Zaradi lastne nemoči pri vzgajanju lahko starši tudi spodbudijo strahove pri otroku. Zelo po-

membno je, da otroku stvari predstavimo realno, saj tako otrok točno ve, kaj sme in česa ne ter zna predvideti posledice.

Strah pri otroku lahko spodbudi tudi negotovost. Strah, ki ga otrok doživlja, se lahko odraža tudi med spanjem, saj nemirno spi, se zbujata, se krči, tlači ga mora, se polula, njegove sanje so zastrašujoče. Beg je značilna reakcija pri strahu. Otroci, ki živijo v nerazumevajoči družini, ne morejo pobegniti. Na strah lahko otroci reagirajo tudi z neprimernim vedenjem, kot je agresija ali napadanje (Ribič Hederih 2003).

VLOGA UČITELJA PRI PREMAGOVANJU IN OBLADOVANJU ANKSIOZNOSTI IN STRAHU

Mikuš Kos (1990) poudarja, da je učitelj tisti, ki lahko veliko pripomore k temu, da se neprimerne okoliščine v šoli, ki povzročajo otrokove strahove, omilijo ali odpravijo. Zelo pomembno je dobro sodelovanje med starši in učitelji. V šoli je ob prisotnosti težav potrebno izboljšati položaj otroka v šoli, izboljšati odnose, uspehe, sodelovanje v interesnih dejavnostih, saj se bo na ta način učenec v šoli počutil manj ogroženega in mu bo šola postala bolj zanimiva.

Anksioznim učencem lahko učitelj pomaga na veliko načinov. Strategije, ki naj bi jih učitelj uporabljal predvsem pri preverjanju in ocenjevanju znanja anksioznih učencev, so naslednje:

- učitelj naj anksiozne učence opogumlja k besedi tako, da jih pozove k odgovoru, ko je siguren, da bodo na vprašanje znali pravilno odgovoriti;
- učitelj naj z učenci pogosto ponavlja in utrjuje snov, saj to pri anksioznih učencih krepi prepričanje, da snov obvladujejo;
- anksioznim učencem so v pomoč podvprašanja pri ustnem ocenjevanju in preverjanju znanja, saj zaradi razdeljene pozornosti ne zmorejo razviti misli v celoti, če vprašanje zahteva obsežnejši odgovor;
- na pisnem preizkusu znanja naj učitelj stopnjuje težavnost od lažjih nalog k težjim;
- učitelj naj razloži navodila za reševanje nalog oz. odgovarjanje na vprašanja: npr. kakšne tipe nalog vsebuje preizkus, čas reševanja, način zelenega odgovarjanja. Zelo pomembno je, da učence ne obremenjuje z negativnimi posledicami ocenjevanja, saj s tem povečuje njihovo vznemirjenost in zaskrbljenost;
- preden se učenci lotijo pisanja testa, je zelo pomembno, kakšno vzdušje učitelj ustvari;
- učitelj naj anksioznim učencem natančno razloži, katere učne vsebine pridejo v poštev pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Pomembno je, da z učenci ponovi, katere so res bistvene vsebine ter učencem omogoči, da mu postavljajo vprašanja v zvezi s snovjo.

Učitelj naj učencem pokaže primere vprašanj na pisnem in ustnem ocenjevanju znanja ter način odgovarjanja, ki ga pričakuje od njih;

- učitelj lahko pri anksioznih učencih pogosteje uporablja pohvale za pravilne odgovore in sodelovanje pri pouku, saj s tem zmanjšuje njihova negativna pričakovanja o lastni neuspešnosti, obenem pa jih spodbuja k večji aktivnosti in samoiniciativnosti pri nadaljnjih nalogah (Puklek Levpušček 2006).

ZAKLJUČEK

Anksioznost se od zaskrbljenosti in strahu loči po tem, da ni povezana prav z določenim predmetom, ampak je to stanje neopredeljenega strahu in napetosti, ki se pojavlja brez določenega predmeta (namišljenega ali konkretnega), ki bi to čustvo lahko povzročil (Marjanovič Umek, Zupančič 2004).

Pekljaj (2012) poudarja, da je šola pomembno okolje, kjer učenec vzpostavlja številne odnose z učitelji, vrstniki in drugimi delavci na šoli. Sprejetost s strani vrstnikov in učiteljev lahko zelo vpliva na posameznikov osebni razvoj in šolsko uspešnost. Šolski uspeh pomembno vpliva na izobraževalno in profesionalno uspešnost. Otroci se pomembnosti učne uspešnosti zavedajo že zelo zgodaj na podlagi sporočil učiteljev in staršev. To lahko povzroča velike pritiske in strahove pri učencih, saj se sprašujejo, ali bodo zmožni uresničiti pričakovanja staršev in zahteve šole. Ocenjevanje znanja zato učencem predstavljajo zelo stresne situacije, ki v mnogih od njih lahko vzbujajo občutke anksioznosti.

VIRI

- Bender, W. N. (1999): *Professional Issues in learning Disabilities: Practical Strategies and relevant Research Findings*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Brinšek, B. in Stamos, V. (1997): *Nevrotske, stresne in somatoformne motnje v splošni medicini in psihijatriji*. Begunje: Psihiatrična bolnišnica Begunje.
- Horvat, L. (1999): Strah me je teme. *Otrok in družina*, št. 4, str. 22–23.
- Hribar, N., Magajna, L. (2011): Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V Magajna, L., Velikonja, M. (Ur.): *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 212–230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lamovec, T. (1991): *Emocije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008): *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2000): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2012): *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mikuš Kos, A. (1990): *Strah v šoli, strah pred šolo*. Ljubljana: Svetovni center za otroke, mladostnike in starše.
- Pekljaj, C. (2012): *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Puklek Levpušček, M. (2006): *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidiki*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Ribič Hederih, B. (2003): Te je strah? *Otrok in družina*, letnik 53, št. 4, str. 17–19.

Še lahko govorimo o sporazumevalni zmožnosti v slovenščini ob koncu dvojezične ljudske šole na avstrijskem Koroškem?



Špela Krek, mag. prof. poučevanja na razredni stopnji, OŠ Poljane

Prispevek predstavlja ugotovitve raziskave sporazumevalne zmožnosti v slovenščini pri učencih 4. razreda dvojezične ljudske šole na avstrijskem Koroškem. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna je sporazumevalna zmožnost dvojezičnih učencev ob koncu ljudske šole (4. razred) in v kolikšni meri lahko učitelj z dobrim zgledom in s svojim zanimanjem za slovenski jezik pripomore k napredku pri njenem razvijanju. S tem namenom smo sestavili pisne in ustne preizkuse znanja, ki preverjajo vse sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje). Preizkuse znanja je rešilo 21 učencev 4. razreda dvojezične ljudske šole. Nato je en razred (1. skupina) dva meseca poučevala učiteljica iz Slovenije, druga (2. skupina) pa učiteljica iz Avstrije. Po dveh mesecih smo z enakimi preizkusi znanja ponovno preverili sporazumevalno zmožnost pri učencih obeh skupin.

Ključne besede: dvojezična ljudska šola, avstrijska Koroška, slovenščina kot učni jezik, dvojezični pouk, sporazumevalna zmožnost v slovenščini

1 Uvod

Na avstrijskem Koroškem so na območju veljavnosti manjšinskega šolskega zakona za Koroško poleg šol z nemškim učnim jezikom tudi dvojezične šole z nemškim in slovenskim učnim jezikom (Vir 1). Po zakonu je dvojezični pouk pravica, ki jo za vsakega šoloobveznega otroka lahko pisno ali ustno uveljavijo starši (Kern 2009). To pomeni, da naj bi k dvojezičnemu pouku prijavljeni učenci imeli v prvih štirih razredih pouk pri vseh predmetih v približno enakem obsegu ur v slovenskem in nemškem jeziku (Učni načrt ljudskih šol 2001). Dvojezični pouk lahko poteka na dva načina, in sicer v integriranih razredih, v katerih so učenci, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku, in učenci, ki k temu niso prijavljeni, ali v razredih, v katerih so samo učenci, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku (Feinig 2008). V integriranih razredih poučuje jeta dvojezični razredni učitelj in enojezični/timski učitelj, v samostojnih dvojezičnih razredih pa le dvojezični učitelj (Vir 1). V integriranih razredih v času, ko pouk poteka v slovenskem jeziku, dvojezični učitelj poučuje prijavljene učence v slovenščini, medtem ko enojezični učitelj poučuje neprijavljene učence v nemščini (Učni načrt ljudskih šol 2001). Dvojezični učitelj mora opraviti dodatno izobraževanje za dvojezično poučevanje (Ogris 2010).

2 Dvojezične ljudske šole na avstrijskem Koroškem

Splošna šolska obveznost se v Avstriji začne tako kot v Sloveniji po dopolnjenem šestem letu starosti, ko otroci vstopijo v ljudsko šolo, ki traja štiri

leta (Kern 2009). Tisti učenci, ki se prijavijo k dvojezičnemu pouku, naj bi v prvih štirih razredih imeli pouk v približno enakem obsegu ur v slovenskem in nemškem jeziku (Ogris 2010). Bistvena naloga vseh dvojezičnih ljudskih šol je pripraviti in usposobiti učence za sporazumevanje v obeh jezikih in omogočiti čim boljše rabo obeh zbornih jezikov (Učni načrt ljudskih šol 2001).

Do nedavnega so se slovenščino učili le otroci iz družin, ki so želeli ohraniti svoj jezik, od začetka 21. stoletja pa se je zanimanje za učenje slovenščine razširilo tudi med nemško govorečimi družinami (Feinig 2008). Statistični podatki kažejo, da vpis v dvojezične ljudske šole narašča, ker starši razumejo večjezičnost kot prednost jezikovne kompetence (Vir 2). Kljub temu da v zadnjih letih zanimanje za slovenščino narašča tudi pri nemško govorečem prebivalstvu, po eni strani slovenščina pridobiva ugled, po drugi strani pa jo v zunajšolskem okolju komaj slišimo (Kern 2009).

3 Sporazumevalna zmožnost v slovenščini

Eden temeljnih ciljev pouka slovenščine na vseh stopnjah šolanja v Republiki Sloveniji je razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Program osnovna šola 2018) in nič drugače ni v dvojezičnih šolah na avstrijskem Koroškem. V UN za slovenščino (Program osnovna šola 2018) je sporazumevalna zmožnost opredeljena kot zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst.

Sporazumevalno zmožnost razvijamo s sporazumevalnimi dejavnostmi, tj. s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem (Bešter Turk 2011).

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v šoli poteka sistematično in načrtno ter vključuje čim večjo aktivnost učencev, zato je pomembno, da učitelj učencem v čim večji meri ponudi sodelovalno delo, ki učence spodbudi k aktivnemu pouku, hkrati pa imajo učenci večjo možnost tudi za ustno rabo jezika (Rot Vrhovec 2020). Učitelj mora v razredih, v katerih je raven obvladovanja slovenščine različna, organizirati čim boljši komunikacijski model pouka slovenskega jezika, ki bo vsem omogočil optimalen napredek (Rot Vrhovec 2020).

4 Empirični del raziskave

4.1 Cilji raziskave

Glavna cilja raziskave sta bila ugotoviti:

- razvitost sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku pri učencih 4. razreda ene izmed dvojezičnih ljudskih šol na avstrijskem Koroškem in nato
- napredek učencev v sporazumevalni zmožnosti v slovenskem jeziku, potem ko so jo dva meseca sistematično razvijali tri do štiri ure tedensko pod vodstvom učiteljice iz Slovenije.

4.2 Vzorec

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem namenskem vzorcu učencev 4. razreda, ki so bili v šolskem letu 2018/19 prijavljeni k dvojezičnemu pouku. V raziskavi je sodelovalo 21 učencev (14 deklic in 7 dečkov). Od teh je bilo 12 učencev prijavljenih k dvojezičnemu pouku, ki so bili v samostojnem dvojezičnem razredu z eno dvojezično učiteljico, in 9 učencev, ki so bili v integriranem oddelku z dvojezično in enojezično/timsko učiteljico. Povprečna starost učencev je bila 10 let.

4.3 Uporabljeni merski instrumenti

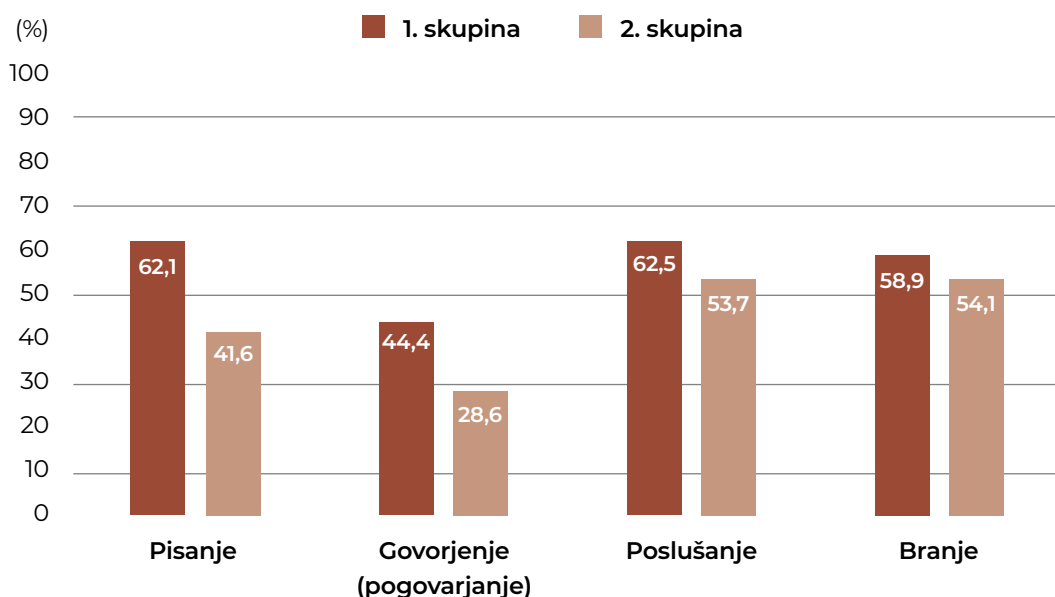
V skladu z namenom raziskave so bili sestavljeni preizkusi znanja, ki so preverjali pisanje, poslušanje, branje in govorjenje. Z njimi smo preverjali sporazumevalno zmožnost v slovenščini, ki naj bi jo učenci že dosegli. Preizkuse znanja je rešilo 21 učencev 4. razreda dvojezične ljudske šole. Nato je en razred (1. skupina) dva meseca po 3 do 4 ure na teden poučevala učiteljica iz Slovenije, drugega (2. skupina) pa učiteljica iz Avstrije.

Poučevanje je potekalo tako, da smo en teden prej izvedeli, katero temo bodo obravnavali, glede na temo smo sestavili učno pripravo in jo poskušali čim bolj popestriti z različnimi dejavnostmi, ki so pripomogle, da so bili učenci v čim večji meri jezikovno aktivni. Teme v obeh oddelkih so bile enake, razlika je bila le v načinu poučevanja ter da je poučevanje pri avtorici raziskave potekalo izključno v slovenščini. Poleg tega sem uporabljala enak učbenik, kot ga uporabljajo v 3. in 4. razredu na izbrani šoli. To pomeni, da učenci v 3. in 4. razredu berejo enaka besedila in obravnavajo enake teme, le da nekaj nalog pustijo za 4. razred.

Po dveh mesecih smo z enakimi preizkusi znanja ponovno preverili sporazumevalno zmožnost pri učencih obeh skupin. Omeniti je treba, da so učenci pri 1. in 2. preverjanju vsa navodila za reševanje nalog in potek preverjanja znanja najprej dobili v nemščini.

4.4 Rezultati in ugotovitve po 1. preverjanju znanja

Poimenovanje »1. skupina« se nanaša na oddelk učencev, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku in jih je poučevala avtorica raziskave, »2. skupina« pa predstavlja oddelk učencev, prijavljenih k dvojezičnemu pouku, ki jih je ves čas poučevala dvojezična učiteljica iz Avstrije.



Graf 1: Primerjava povprečnih rezultatov 1. in 2. skupine pri 1. preverjanju znanja, izražena v %, in sicer pri vseh sporazumevalnih dejavnostih.

Rezultati po 1. preverjanju so pokazali, da je sporazumevalna zmožnost v slovenščini pri učencih dvojezične ljudske šole šibka in se razlikuje glede na skupino. Učenci 1. skupine so bili v povprečju pri vseh sporazumevalnih dejavnostih boljši od učencev 2. skupine. Povprečni rezultati med skupinama so se razlikovali tudi za 20,5 %.

Iz prakse lahko trdimo, da učitelji pri pouku slovenščine v veliki meri uporabljajo nemščino, hkrati pa je v uporabi tudi kar nekaj narečnega jezika. Glede na prikazane rezultate lahko sklepamo, da je slovenščina v dvojezični ljudski šoli na avstrijskem Koroškem prisotna v zelo majhnem obsegu in da je teoretična zasnova dvojezične ljudske šole zasnovana povsem drugače, kot je videti in kot jo je občutiti v praksi. Če bi se ravnali v skladu z *Učnim načrtom ljudskih šol* (2001) in bi imeli polovico vseh ur pri vseh predmetih v enakem obsegu v obeh jezikih, bi učenci vse preizkuse zagotovo opravili z odliko, saj so bile naloge, ki so jih reševali, zelo enostavne. Kljub temu da vsi preizkusi znanja preverjajo osnovno znanje, ki naj bi ga učenci že usvojili, lahko vidimo, da to ne drži. Iz prakse lahko trdimo, da so bile poučevanju v slovenščini namenjene le 3 ure na teden. Dopolnilni pouk, ki naj bi bil namenjen slovenščini, je bil namenjen vsem ostalim predmetom, kljub temu da bi bil za slovenščino zelo potreben. Poleg tega se je v praksi izkazalo, da so učne ure slovenščine večkrat izpuščali.

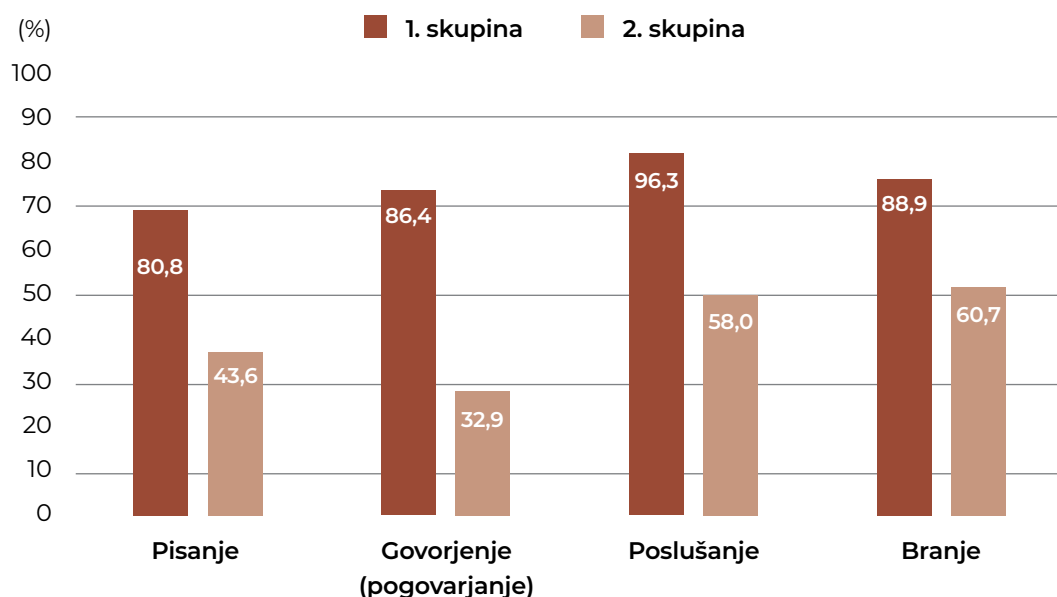
Poleg tega je kakovost dvojezičnega pouka v veliki meri odvisna od učiteljevega znanja slovenskega jezika. Rezultati kažejo na to, da je sporazumevalna zmožnost v povprečju pri vseh sporazumevalnih dejavnostih pri učencih 1. skupine boljša od učencev 2. skupine. Učence 1. skupine je poučevala dvojezična

učiteljica, ki je koroška Slovenka, medtem ko je učence 2. skupine poučevala dvojezična učiteljica, ki ji je materni jezik nemščina. V praksi se je izkazalo, da učiteljica, ki je poučevala 2. skupino, ni dobro obvladala slovenskega jezika in se tudi z avtorico raziskave v večini primerov ni znala pogovarjati v slovenščini, kljub temu da naj bi bila kot dvojezična učiteljica usposobljena govorka slovenščine. Sporazumevalna zmožnost v slovenščini je v veliki meri odvisna od dvojezičnega učitelja, njegovega zgloda in interesa za jezik ter znanja slovenščine. Rezultati 1. preverjanja so pokazali, da imajo učenci obeh skupin v povprečju težave pri vseh sporazumevalnih dejavnostih, vendar so te pri boljšem zglodu in večjem interesu za slovenski jezik prisotne v manjši meri.

Analiza rezultatov 1. preizkusa znanja je pokazala, da nekateri učenci ne znajo odgovoriti na najosnovnejše vprašanje »Kako ti je ime?«. Nihče od učencev ni znal odgovoriti na vprašanje »Kako se pišeš?«. Prav tako se je izkazalo, da so osnovna navodila v slovenščini premalokrat slišana, saj jih učenci ne obvladujejo. Pri prvem preverjanju (glasnega) branja je bila večina učencev na frustracijski stopnji (Marjanovič Umek in drugi 2012), saj so večinoma brali počasi, netekoče, neritmično, monotono in nenatančno. Nekaj črk so tudi napačno prebrali (črko v kot f), niso popravljali lastnih napak, niso upoštevali ločil, večino pozornosti pa so posvečali prepoznavanju besed.

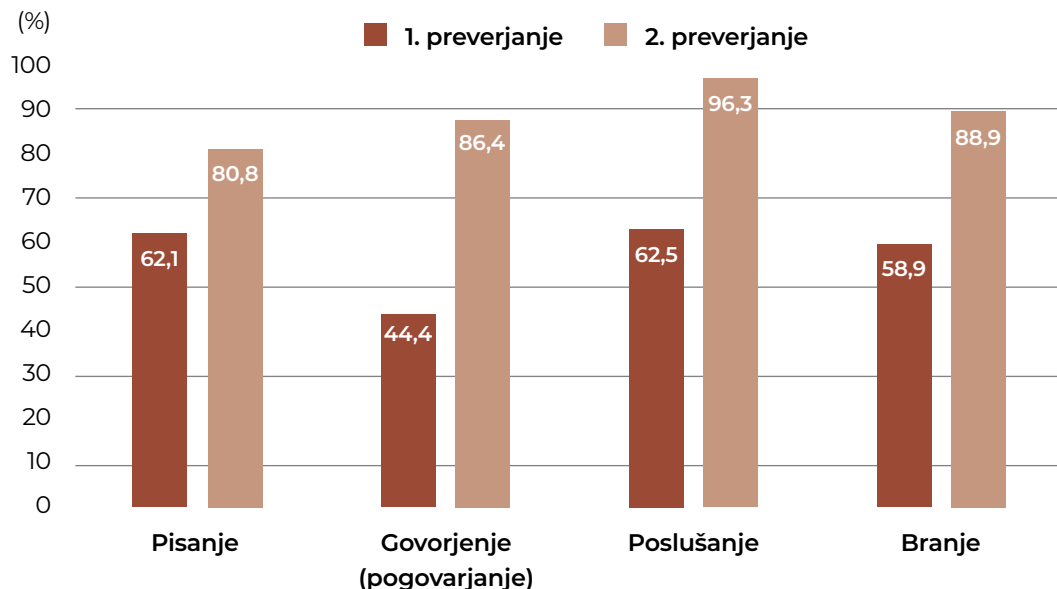
Pri pisnem preizkusu so imeli učenci veliko težav, najbolj presenetljivo pa je bilo, da kar nekaj učencev ni znalo zapisati pet povedi o sebi.

4.5 Rezultati in ugotovitve po 2. preverjanju znanja



Graf 2: Primerjava povprečnih rezultatov 1. in 2. skupine pri 2. preverjanju znanja, izražena v %, in sicer pri vseh sporazumevalnih dejavnostih.

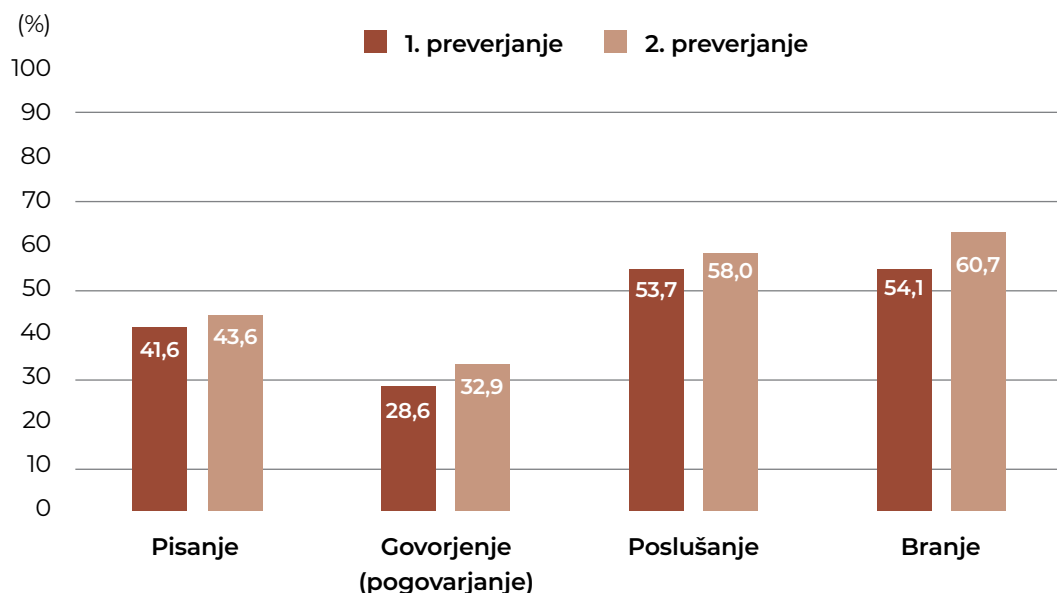
Iz grafa 2 lahko razberemo, da je bila 1. skupina pri 2. preverjanju znanja v povprečju boljša od 2. skupine pri vseh sporazumevalnih dejavnostih. Največja povprečna razlika med 1. in 2. skupino pri 2. preverjanju je bila pri govorjenju (pogovarjanju) (53,5 %), sledi razlika v dosežku pri poslušanju (38,3 %), nato razlika pri pisanju (37,2 %), najmanjša razlika med 1. in 2. skupino pa je bila pri branju (28,2 %). Rezultati so pokazali, da so učenci, ki jih je slovenščino 2 meseca sistematično poučevala učiteljica iz Slovenije, bistveno bolj napredovali kot učenci, ki jih je še naprej poučevala učiteljica iz Avstrije.



Graf 3: Primerjava povprečnih rezultatov 1. skupine pri 1. in 2. preverjanju znanja, izražena v %, in sicer pri vseh sporazumevalnih dejavnostih.

Iz grafa 3 lahko razberemo, da so učenci, ki jih je poučevala učiteljica iz Slovenije, v povprečju pri posamezni sporazumevalni dejavnosti napredovali za 18,7 % do 42 %. Učenci so še vedno delali napake pri vseh sporazumevalnih dejavnostih v slovenščini, vendar je bilo teh napak veliko manj, hkrati pa se je očitno izboljšalo razumevanje v slovenskem jeziku. Verjamemo, da bi bil rezultat lahko še veliko boljši, če bi poučevanje potekalo dlje časa.

Poudariti je potrebno, da je bilo poučevanje v slovenščini pri učiteljici iz Slovenije v začetku za učence tuje in veliko težje, kot so bili vajeni. Poučevanje je kot že povedano potekalo izključno v slovenščini, v vse učne ure pa smo poskušali v čim večji meri aktivirati vse učence in jih vključiti v vse štiri sporazumevalne dejavnosti. Sprva je bilo učencem težko, ker tega niso bili vajeni, kasneje pa se je začel kazati napredek tudi pri pouku, saj so bili učenci samozavestnejši, več so govorili v slovenščini, radi so se igrali različne igre, hkrati pa so večinoma vzljubili slovenščino in se veselili naslednjih ur.



Graf 4: Primerjava povprečnih rezultatov 2. skupine pri 1. in 2. preverjanju znanja, izražena v %, in sicer pri vseh sporazumevalnih dejavnostih.



Iz grafa 4 lahko razberemo, da so učenci, ki jih je v tem času poučevala učiteljica iz Avstrije, prav tako napredovali pri vseh sporazumevalnih dejavnostih, vendar v manjši meri kot učenci iz 1. skupine. Učenci 2. skupine so pri posamezni sporazumevalni dejavnosti v povprečju napredovali med 2 % in 6,6 %. Razlike v povprečno doseženih rezultatih med 1. in 2. skupino so več kot očitne.

5 Sklep

Z raziskavo, ki smo jo opravili v okviru magistrskega dela z naslovom *Sporazumevalna zmožnost v slovenščini pri učencih 4. razreda dvojezične ljudske šole na avstrijskem Koroškem* pod vodstvom mentorice, izr. prof. dr. Marje Bešter Turk, in so-mentorice, dr. Alenke Rot Vrhovec, smo ugotovili, da je teoretična zasnova dvojezične ljudske šole drugačna, kot je to zaznati v praksi. V *Učnem načrtu ljudskih šol* (2001) je zapisano, da se uporabljata oba jezika (slovenščina in nemščina) v približno enakem obsegu pri vseh predmetih. V praksi smo ugotovili, da to ne drži.

Z raziskavo smo dokazali, da so učenci, ki jih je dva meseca poučevala učiteljica iz Slovenije, bolj napredovali pri vseh sporazumevalnih dejavnostih kot učenci, ki jih v tem času poučevala učiteljica iz Avstrije. To pomeni, da je z obvladovanjem jezika, vključevanjem učencev v vse sporazumevalne dejavnosti in z učiteljičinim interesom za kakovosten pouk mogoče doseči, da učenci napredujejo pri sporazumevalni zmožnosti v slovenščini v zelo kratkem časovnem obdobju. Dokazali smo, da ima pri poučevanju ključno vlogo učitelj, ki mora biti dober zgled v rabi slovenščine in imeti interes za slovenščino. Menim, da če bi učitelji dvojezične ljudske šole imeli ti dve kompetenci bolj razviti, bi bila uspešnost učencev pri učiteljici iz Avstrije zelo podobna kot pri učiteljici iz Slovenije.

Učenci 1. skupine, ki jih je poučevala učiteljica iz Slovenije, so v povprečju pri posamezni sporazumevalni dejavnosti napredovali za 18,7 % do 42 %. Učenci

2. skupine, ki jih je v tem času poučevala učiteljica iz Avstrije, so pri posameznih sporazumevalnih dejavnostih v povprečju napredovali za 2 % do 6,6 %.

S prispevkom želimo ozavestiti širšo javnost, učitelje in ravnatelje dvojezičnih ljudskih šol na avstrijskem Koroškem o tem, da je za kakovosten pouk slovenskega jezika zelo pomemben njihov interes in da je za napredek učencev v slovenskem jeziku potrebno obvladati slovenski jezik in pri pouku vključiti vse štiri sporazumevalne dejavnosti (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) ter upoštevati smernice za poučevanje na dvojezični ljudski šoli, tj. enakovredno izobraževanje učencev pri vseh predmetih v obeh jezikih. Sprašujemo se, zakaj ni zanimanja za znanstveno evalvacijo slovenskega pouka v dvojezičnih ljudskih šolah, saj bi bila ta ključna za preverjanje uspešnosti učencev, ki obiskujejo dvojezični pouk, prav tako pa bi pripomogla k izboljšanju učnega procesa v praksi.

Literatura

- Bešter Turk, M. (2011): Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, let. 56. (št. 3/4), str. 111–130.
- Feinig, T. (2008): *Slovenščina v šoli: Zgodovina pouka slovenščine na Koroškem/Slowenisch in der Schule: Die Geschichte des Slowenischunterrichts in Kärnten*. Celovec: Založba Drava.
- Kern, D. (2009): *Slovenski jezik v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v manjšinskem prostoru*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2012): *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ogris, T. (2010): *Kärnten: Zwei Sprache, eine Kultur/Koroška: dva jezika, ena kultura*. Celovec: Biro za slovensko narodno skupnost.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt* (2018). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nactri/obvezni/UN_slovenscina.pdf, 31. 10. 2020.
- Rot Vrhovec, A. (2020): *Poučevanje učencev, katerih prvi jezik ni slovenski*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Učni načrt ljudskih šol (ljudskošolskih razredov, ljudskošolskih oddelkov) z nemškimi in slovenskimi učnimi jeziki* (2001). Celovec: Zvezno ministrstvo za pouk, znanost in kulturo in Deželni šolski svet za Koroško.
- Vir 1: Bildunsdirektion Kärnten (2019): *Das Minderheitenschulwesen*. Dostopno na: https://www.bildung-ktn.gv.at/dam/jcr:4c0ad272-cfcf-4330-83f2-98a460cc2765/110319_Druck-BD-Chronik-MSW.pdf, 13. 10. 2020.
- Vir 2: Poročilo o položaju slovenske narodne skupnosti na avstrijskem Koroškem (2019): Dostopno na: <https://www.ktn.gv.at/SI/repos/files/ktn.gv.at/Abteilungen/Volksgruppenb%C3%B9C/Cro/Da-teien/Art%2069%20a%20-%202019/Art%2069a%20K-LVG%20Bericht%202019%20printversion.pdf?exp=579733&ps=d048e2e0f17396a0c7795520fc9c9e8d6bc95ae0> Dostop 12. 11. 2020.

Izvajanje glasbenih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti



Melissa Bajt in doc. dr. Barbara Kopačin, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Otroci, ki se v prostem času ne ukvarjajo z glasbenimi dejavnostmi (ples, glasbena šola, pevski zbor), naj bi največ izkušenj z glasbo pridobili v okviru vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Prav zato je zelo pomembno, da jim učitelji nudijo raznoliko in kakovostno glasbeno doživetje. V prispevku obravnavamo uporabo glasbenih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti. V teoretičnem delu predstavljamo glasbene dejavnosti, med katere uvrščamo izvajanje, poslušanje in ustvarjanje. Zanima nas, katere glasbene dejavnosti učitelji, ki poučujejo glasbeno umetnost, vključujejo v pouk in v kolikšni meri. V empiričnem delu predstavljamo rezultate raziskave o uporabi glasbenih dejavnosti pri predmetu glasbene umetnosti, ki smo jo opravili na vzorcu 60 slučajno izbranih učiteljev in učiteljic iz Slovenije. Izsledki raziskave kažejo, da skušajo učitelji v pouk glasbene umetnosti vključevati vse glasbene dejavnosti v enaki meri. Pri glasbenem izvajanju se največkrat poslužujejo petja.

Ključne besede: glasba, glasbene dejavnosti, glasbene didaktične igre, otrokov razvoj, glasbena umetnost

Uvod

Glasba je vpeta v vse pore življenja in ima na človeka izjemno močan vpliv. Glasba nas sprošča in izboljšuje počutje. Vpliva na razvoj ustvarjalnosti, socialnosti, zbranosti, motivacije, samozavesti, samopodobe, inteligentnosti, logičnega mišljenja, socialnosti in čustvene stabilnosti. Glasba bogati, sooblikuje in celo spreminja naše življenje (Voglar 1981).

A vendar se moramo zavedati, da se je odnos do glasbe v zadnjih letih pomembno spremenil. Tako danes ni več samoumevno, da otrok z veseljem prepeva, igra na inštrument ali ustvarja. Da bi glasbeni umetnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu zagotovili mesto, ki ji pripada, moramo k načrtovanju, izvajanju in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene umetnosti pristopiti sistematično.

Cilji pouka glasbene umetnosti v šolskem obdobju bi morali biti predvsem zburjanje veselja in sproščenosti, omogočanje glasbenega doživljanja ter vplivanje na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj (Denac 2002). Uresničujemo jih preko glasbenih dejavnosti, ki so »zaupane« učiteljem glasbene umetnosti v osnovni šoli. Ti na svoja ramena prevzemajo pomemben izziv – učence morajo opremiti z glasbenimi veščinami, ki jih bodo spremljale v vsakdanu in jim lajšale morebitne življenjske izzive.

Glasbena umetnost

V šolskem okolju pouk glasbene umetnosti vzpostavlja sproščeno komunikacijo, vzbuja estetsko

občutljivost, spodbuja samodisciplino in ustvarjalnost ter omogoča umetniško izražanje in sodelovanje učencev. Pouk glasbene umetnosti učenec daje osnove in ponuja izkušnje za aktivno in kritično poslušanje glasbe na različnih prireditvah ter na radiu in televiziji. Preko izvajanja in ustvarjanja glasbe jih motivira za vseživljenjsko učenje ter spodbuja sodelovanje v pevskih zborih in drugih glasbenih skupinah ali zasedbah. Učenci na ta način krepijo glasbeno doživljanje in mišljenje ter razvijajo glasbene sposobnosti, znanja in spretnosti. Temeljne metode glasbenega učenja in poučevanja uresničujemo z glasbenimi dejavnostmi (Holcar et al. 2011).

Glasbene dejavnosti

Glasbene dejavnosti so posledica glasbene umetnosti, ki obsega tri področja: glasbeno produkcijo, glasbeno reprodukcijo in glasbeno recepcijo. V šolski praksi razvoj na vseh treh področjih omogočamo preko glasbenih dejavnosti ustvarjanje (produkcija), izvajanje (reprodukcija) in poslušanje (recepcija) (Borota 2013). Glasbeno izvajanje je dejavnost, preko katere se otrok najlažje glasbeno izrazi, a je tesno povezana tudi s poslušanjem in z ustvarjanjem (Oblak 2001). Z ustvarjalnimi dejavnostmi otroci na svoj način izražajo glasbena doživetja in predstave. Pomembna dejavnost je tudi poslušanje, ki omogoča, da otrok razvija slušno zaznavanje in pozornost na zvok. Poslušanje je sicer samostojna dejavnost, a je močno vpletena tudi v glasbeno izvajanje in v glasbeno ustvarjanje (Borota 2013).

Izvajanje

Najpomembnejše področje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je glasbeno izvajanje, ki vključuje petje, igranje na glasbila in ritmično iz-

reko. Z glasbenim izvajanjem otrok razvija spretnosti, glasbene sposobnosti in glasbene miselne predstave. Z zanimivimi, ustvarjalnimi in zabavnimi glasbenimi dejavnostmi ohranja in krepi zanimanje za glasbo (Borota 2013).

V okviru predmeta glasbene umetnosti učenci samostojno ali v skupini pojejo otroške, ljudske in umetne pesmi. S petjem se urijo v pevskem dihanju in jasni izreki, širijo glasovni obseg ter oblikujejo pevski glas in tehniko petja. Pri petju posnemajo odraslega ter upoštevajo jakost in dinamiko petja. Besedila tudi ritmizirajo in jih natančno ritmično izrekajo. Urijo se v igranju inštrumentov, se z njimi spoznavajo in raziskujejo možnosti igranja nanje. Spoznavajo se s slikovnimi zapisi pesmi in z glasbenimi pojmi ter razvijajo zvočno senzibilnost (Holcar et al. 2011).

Poslušanje

Sestavni del vseh glasbenih dejavnosti je poslušanje. Za otrokovo glasbeno rast je pomembno, da že zgodaj posluša oziroma sliši čim več kakovostne glasbe. Podobno kot pri učenju jezika se otrok tudi poslušanja uči preko kontrastov. Zaznava razlike v tonskih višinah, dinamiki, različnih zvočnih barvah ter v trajanju. Ena prvih otrokovih izkušenj z glasbo je raziskovanje zvoka. Otrok preiskuje, od kod prihaja zvok in kako ga ustvarjamo. Da bo otrok glasbo razumel in doživel, jo mora poslušati sistematično in aktivno. V takšno poslušanje so vključene tako čustvene kot tudi spoznavne funkcije (Denac 2010; Pesek 1997).

Proces poslušanja glasbe je odvisen od glasbe, ki jo poslušamo, prostora, v katerem glasbo poslušamo, medija, ki glasbo izvaja ali predvaja, in od poslušalca. Izbiramo raznolike glasbene stvaritve. »Poslušalski« repertoar naj vsebuje kakovostno umetno in ljudsko glasbo iz različnih glasbeno-zgodovinskih obdobij in krajev sveta. Poskrbimo, da učencem ponudimo vokalno in inštrumentalno glasbo, ki naj bosta raznoliki glede na značaj, doživljanje, oblike, prvine in glasbena izvajalska sredstva. Skladb ne poslušamo v celoti, ampak predvajamo le odlomke, ki so primerne dolžine za otroke pri določeni starosti. Glasbena dela naj bodo primerna starostni stopnji otrok ter njihovim izkušnjam in razumevanju (Borota 2013; Denac 2010; Pesek 1997).

Glasbo in zvok poslušamo v različnih okoljih. Ohranjamo naravno zvočnost prostorov ter hkrati skušamo zmanjšati hrup tehničnih naprav in prometa. Prostor pripravimo tudi glede na potek dejavnosti po končanem poslušanju. Poslušanje je odvisno tudi od medija, ki glasbo izvaja. Pomembno je, da učenci doživijo glasbo v živo in ne le preko zvočnih posnetkov. Če se poslužujemo

tehnologije, moramo poskrbeti, da bo zvok resnično kakovosten. Eden pomembnih dejavnikov poslušanja je otrok sam. Izbrati moramo takšno glasbo, ki bo v njem vzbudila motiviranost in zanimanje za glasbo, doživljanje glasbe in izkušnje (Borota 2013).

Pri glasbeni dejavnosti poslušanja se učenci urijo v pozornem doživljajskem in doživljajsko-analitičnem poslušanju vokalne in inštrumentalne glasbe. Spoznavajo poimenovanja za glasbila, glasbene sestave, glasbene oblike in glasbene pojme. Poglobljajo tudi sposobnost doživljanja ter prepoznavajo, razlikujejo in urejajo zvočne barve glasov oziroma inštrumentov, lastnosti tonov, smer, hitrost in jakost gibanja melodije, naravo skladbe in izvajalce (Holcar et al. 2011).

Borota (2013) poslušanje razvršča na tri načine oziroma vrste poslušanja: doživljajsko poslušanje, doživljajsko-analitično poslušanje ter analitično poslušanje.

Ustvarjanje

Učenci pri predmetu glasbene umetnosti poleg glasbenega izvajanja in poslušanja tudi ustvarjajo. Raziskujejo zvočnost glasbil in zvočne barve, s katerimi izražajo zvočne zamisli. Živali, stvari in dogajanje v okolju posnemajo z zvoki, doživetja pa ustvarjalno prikažejo z likovnim, besednim ali gibalnim sporočilom. Ukvarjajo se tudi s poustvarjanjem in oblikovanjem lastnih glasbenih zamisli (Holcar et al. 2011).

Otroka v glasbeno umetnost najučinkoviteje uvedemo skozi lastno ustvarjalnost, ki je hkrati najbolj aktivna metoda učenja. Pridobljena znanja prepoznamo glede na njihovo uporabo v novi situaciji. Povod za ustvarjalnost so glasbeni izzivi ali potreba po lastnem izražanju, končni rezultat pa je zvočni izdelek ali poustvarjalni izdelek na glasbenem področju. Otroka k ustvarjalnosti najbolj motivirata radovednost in zanimanje (Borota 2013).

Ustvarjalnost v pouk vnašamo postopno, premišljeno in z odličnim vodstvom. Učitelji, ki v izobraževalni proces vključujejo veliko mero ustvarjalnosti, menijo, da ustvarjalnost na učence vpliva nadvse ugodno, saj zelo hitro usvojijo znanje ter pridobijo tudi samozavest, sproščenost, večjo motivacijo za delo in željo po sodelovanju (Tornič Milharčič 2005).

Oblak (2001) ustvarjanje opisuje kot ustvarjanje v glasbi (poustvarjanje, izmišljanje in oblikovanje lastnih glasbenih vsebin) ter ustvarjanje ob glasbi (gibalno-plesno izražanje, likovno izražanje in besedno izražanje).

EMPIRIČNI DEL

Problemi, namen in cilji

Glasba nas v življenju spremlja na vsakem koraku. Z njo se srečujemo že od rojstva, podrobneje pa jo začnemo spoznavati v osnovni šoli preko glasbenih dejavnosti, ki vključujejo izvajanje, poslušanje in ustvarjanje. Prepričani smo, da se vse tri glasbene dejavnosti ves čas močno prepletajo. Izvajati glasbo skoraj ne moremo brez hkratnega ustvarjanja glasbe ali ustvarjanja ob glasbi in poslušanja glasbenega ustvarjanja sošolcev okoli nas z usklajevanjem našega ustvarjanja.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je najpomembnejše glasbeno izvajanje, ki zajema petje, igranje na glasbila in ritmično izreko (Borota 2013). Nekateri avtorji (Campbell 2004; Čebulc 2009; Denac 2002; Günther 1998; Habe 2006; Sicherl Kafol 2001) trdijo, da so pravilno izbrane glasbene vsebine in dejavnosti (poslušanje, izvajanje, ustvarjanje) povezane z otrokovim moralnim, telesnim in intelektualnim razvojem.

Raziskavo smo usmerili v cilj:

C1: Analizirati, katere glasbene dejavnosti uporabljajo učitelji pri poučevanju glasbene umetnosti.

Raziskovalne hipoteze

H1: Učitelji pri poučevanju glasbene umetnosti najmanj uporabljajo glasbeno dejavnost poslušanje.

H2: Učitelji, ki so se med svojim izobraževanjem dodatno ukvarjali z glasbo, v pouk glasbene umetnosti enakovredno vključujejo vse glasbene dejavnosti.

H3: Učitelji, ki poučujejo glasbeno umetnost več kot 10 let, se pri poučevanju najpogosteje poslužujejo glasbenega izvajanja – petja.

Metodologija

Raziskovalni vzorec

V raziskovalni vzorec smo vključili 60 slučajno izbranih učiteljev in učiteljic¹ razrednega pouka z različnih slovenskih osnovnih šol, ki imajo izkušnje s poučevanjem predmeta glasbene umetnosti. Ugotovili smo, da je večina anketiranih učiteljev (54 oziroma 93 %) ženskega spola; učiteljev moškega spola je le 6 (7 %), kar lahko razberemo z diagrama 1.

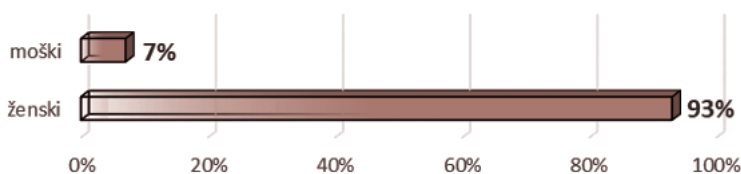


Diagram 1: Struktura anketiranih učiteljev glede na spol.

Za ponazoritev strukture glede na starost smo anketirance razvrstili v pet starostnih razredov: 24–30 let, 31–40 let, 41–50 let, 51–60 let in 61–65 let. Z diagrama 2 lahko razberemo, da je največ, to je 21 (35 %) anketiranih učiteljev starih 41–50 let, 19 (32 %) učiteljev ima 51–60 let, 10 (17 %) učiteljev 31–40 let, 9 (15 %) učiteljev 24–30 let in en učitelj (2 %) 61–65 let.

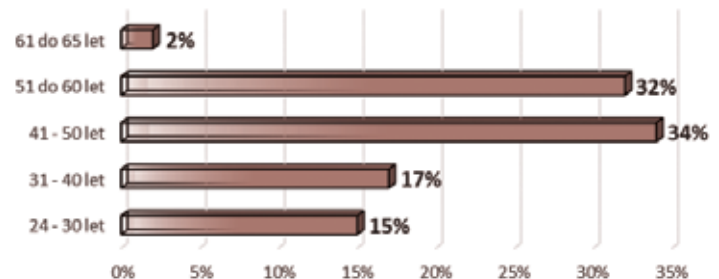


Diagram 2: Struktura anketiranih učiteljev glede na starost.

Učitelje smo povprašali o razredu, ki ga trenutno poučujejo. Na diagramu 3 lahko razberemo, da največ anketiranih učiteljev poučuje v prvem razredu, kar predstavlja 33 % delež vzorca ali 19 učiteljev, enako število, po 11 ali 18 % delež anketiranih učiteljev, poučuje v drugem in tretjem razredu. Deset učiteljev (17 %) poučuje v četrtem in devet učiteljev (15 %) v petem razredu.

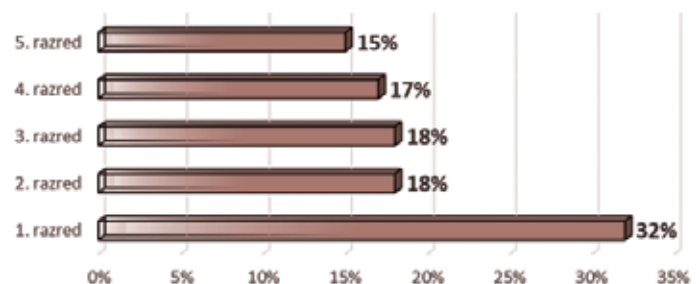


Diagram 3: Struktura anketiranih učiteljev glede na razred, ki ga poučujejo.

Povzamemo lahko, da je naš raziskovalni vzorec zelo heterogen, saj vključuje učitelje obeh spolov in različnih starostnih skupin, ki poučujejo otroke vseh razredov na razredni stopnji.

Anketirane učitelje smo nato povprašali še o stopnji izobrazbe in ugotovili, da ima kar 46 (77 %) anketirancev dokončano univerzitetno izobrazbo in 7

¹ V nadaljevanju za učiteljice in učitelje uporabljamo skupno poimenovanje učitelji.

² Posodobitev programov je potekala v študijskem letu 2006/07, vse slovenske fakultete pa so na bolonjski sistem prešle s študijskim letom 2009/10. Odgovori anketiranih učiteljev so torej odvisni od leta zaključka študija. Sklepamo lahko, da se je kar 53 učiteljev (88 %) izobraževalo po starih izobraževalnih programih. Visoke univerzitetne stopnje izobrazbe, ki se je začela na Pedagoški fakulteti prvič izvajati v študijskem letu 1987/1988 (pred tem letom so razredni učitelji zaključili višješolski program), se je zaključila z vpisom prve generacije v prenovljene bolonjske programe v študijskem letu 2009/2010. Velja približek, da zaključena 1. bolonjska stopnja ustreza nekdanji višješolski diplomu, 2. bolonjska stopnja pa univerzitetni diplomu.

(12 %) anketirancev višješolsko izobrazbo. Pet (8 %) anketirancev je opravilo bolonjsko drugo stopnjo in eden (2 %) bolonjsko prvo stopnjo. En anketirani (2 %) je izobraževanje zaključil z znanstvenim magistriranjem. Nihče od anketiranih učiteljev ni dosegel višje izobrazbe od znanstvenega magistriraja (glej diagram 4).

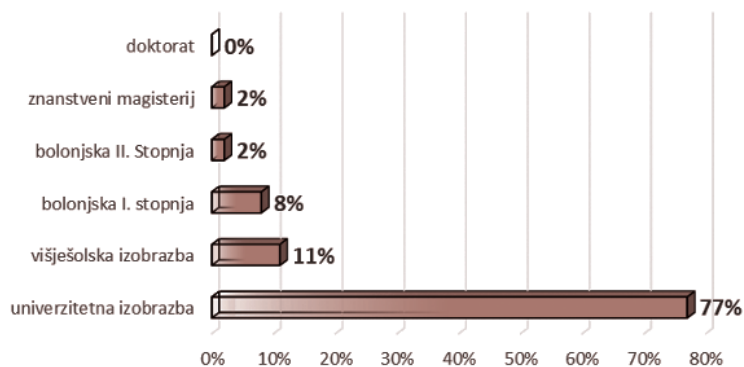


Diagram 4: Struktura anketiranih učiteljev glede na doseženo stopnjo izobrazbe²

Velika večina anketiranih učiteljev, to je 54 (90 %), se je izobrazila v smeri razrednega pouka. Le šest učiteljev (10 %), ki je rešilo anketni vprašalnik, se je izobrazilo v smeri glasbene pedagogike.

Izsledki raziskave kažejo, da se je med lastnim izobraževanjem z glasbo dodatno ukvarjalo 27 (45 %) učiteljev. Izmed njih je večina, kar predstavlja 78 % delež (21), ki so se ali se še ukvarjajo z glasbo, obiskovala pevski zbor³ in več kot polovica (15 oziroma 56 % delež vzorca) glasbeno šolo. Približno petina (5 oziroma 19 % delež) se je ukvarjala s plesno dejavnostjo, štiri učitelji (15 % delež vzorca) so igrali v orkestru, en učitelj (2 %) pa se je udeleževal seminarjev (glej diagram 5).

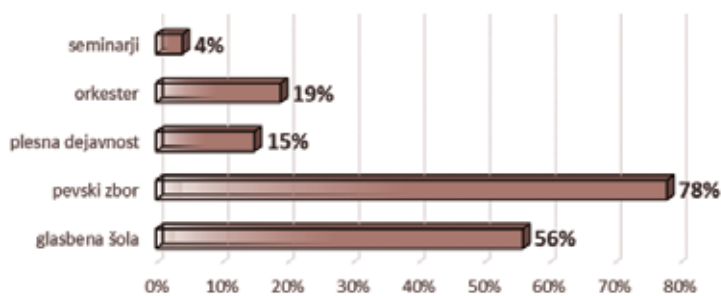


Diagram 5: Struktura anketiranih učiteljev glede na ukvarjanje z glasbo med izobraževanjem po vrstah dejavnosti.

Učitelje smo povprašali tudi o tem, koliko let že poučujejo. Razdelili smo jih v pet skupin. Največ, to je 20 učiteljev ali 33 % delež anketiranih učiteljev, poučuje 11–20 let, malo manj, kar predstavlja 17 anketiranih učiteljev ali 28 % delež vzorca, poučuje 31–40 let, 10 (17 %) sodelujočih v raziskavi poučuje do pet let, 9 učiteljev (15 %) poučuje 21–30 let in najmanj anketiranih, to je 4 (7 %) poučuje 6–10 let.

Iz odgovorov na vprašanja v anketnem vprašalniku smo ugotovili tudi, da velika večina učiteljev, to je 54 (90 %) anketiranih učiteljev, poleg ostalih predmetov poučuje tudi glasbeno umetnost, medtem ko šest (10 %) sodelujočih glasbene umetnosti trenutno ne poučuje. Kot zanimivost navajamo tudi, da ima le 19 (32 %) učiteljev v razredu glasbeni kotiček.

Pripomočki

Anketni vprašalnik je obsegal 28 vprašanj, od teh je bilo 25 vprašanj zaprtega tipa, dve vprašnji polodprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa. Le pri enem vprašanju so anketiranci odgovarjali opisno, brez ponujenih možnosti, medtem ko smo jim pri vseh ostalih ponudili odgovore, med katerimi so izbirali. Vprašanja smo razdelili na splošni del in na vsebinski del. Splošni del je obsegal vprašanja o lastnostih anketirancev, ki smo jih vključili v opis raziskovalnega vzorca – o spolu, starosti, stopnji in smeri izobrazbe, glasbenem izobraževanju, ukvarjanju z glasbo med izobraževanjem, letih poučevanja ter o razredu, ki ga trenutno poučujejo. Vsebinski del je zajemal konkretna vprašanja s področja glasbenih dejavnosti.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali v mesecu juniju in mesecu juliju 2019 s spletno anketo. Anketiranci so vprašalnik izpolnjevali samostojno in v prostem času. Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom, ki smo ga po elektronski pošti poslali 167 slučajno izbranim učiteljem razrednega pouka v slovenskih osnovnih šolah. Izpolnjen vprašalnik je vrnilo 132 učiteljev, torej 79 % zaprosenih. V raziskavo smo vključili samo 60 vprašalnikov, saj ostalih zaradi nepopolnih odgovorov nismo mogli uporabiti. Glede na skupno število poslanih vprašalnikov smo jih v naši raziskavi torej uporabili 35,9 %.

Rezultati in razprava

Vključevanje glasbe v pouk pomembno prispeva k uresničevanju ciljev celostnega pouka. Ob glasbenih dejavnostih izvajanje, poslušanje in ustvarjanje se učenci odzivajo na čustveno-socialnem področju, telesno-gibalnem in spoznavnem področju (Sicherl Kafol 2001). Prav zaradi nesporno ugodnega vpliva glasbe na celostni razvoj otrok, ki jih kažejo izsledki različnih raziskav pri nas in po svetu (Campbell,2004; Čebulc,2009; Denac 2002;

³ Področje zborovske glasbe je v Sloveniji nadpovprečno razvito, zborovstvo pa je najbolj množična kulturna dejavnost v državi. Dolgoletno kakovostno delo je slovenskemu zborovstvu odprlo pot v mednarodne kroge, kjer uživa velik ugled (Vatovec in Repnik 2018).

Günther 1998; Habe 2006; Kopačin 2014, 2016; Sicherl Kafol 2001), nas je zanimalo, v kolikšni meri to dejstvo upoštevajo učitelji, ki poučujejo glasbeno umetnost v osnovni šoli.

Glasbena dejavnost poslušanja

Na vprašanje, katero glasbeno dejavnost anketirani učitelji največkrat izvajajo v razredu, je večina, to je 41 (68 %) anketiranih učiteljev, odgovorila, da skušajo v razredu izvajati vse glasbene dejavnosti v enaki meri. Deset učiteljev (17 %) se največkrat odloči za glasbeno izvajanje, pet učiteljev (8 %) za glasbeno ustvarjanje in najmanj učiteljev, to je 4 (7 %), za glasbeno poslušanje. Habe (2018) pa ravno dejavnost poslušanja glasbe predstavlja kot didaktično sredstvo za spodbujanje napredka pri celostnem razvoju otroka v učnem okolju. Čeprav smo mnenja, da se moramo pri glasbenem izvajanju in ustvarjanju, če se želimo uskladiti s sodelujočimi, v prvi meri poslušati. Zato menimo, da se izvajanja glasbene dejavnosti poslušanja, če je ne izvajamo namerno v obliki doživljajskega, analitičnega ali doživljajsko-analitičnega poslušanja, niti ne zavedamo. Vseeno pa se zdi ravno namerno poslušanje (doživljajsko, analitično ali doživljajsko-analitično) izrednega pomena, kar potrjujejo tudi raziskave, ki potrjujejo učinke Mozartove glasbe na razvoj otrok. Dokazano Mozartova glasba izboljšuje govorne spretnosti, izostri poslušalčevo koncentracijo, spodbuja razvoj jezikovnih in bralnih spretnosti pri otrocih, ki imajo redni glasbeni pouk, v primerjavi s tistimi, ki niso deležni rednega glasbenega pouka (Campbell 2004). Pozitivni učniki pa se ne kažejo le pri predšolski in osnovnošolski populaciji. Rauscher s sodelavci (1993 v Sicherl Kafol 2015) je raziskoval učinek poslušanja Mozartove Sonate za dva klavirja v D-duru, K 448, na vzorcu 36 študentov. Deset minut po poslušanju so študenti, zajeti v eksperimentalni skupini, pokazali boljše časovno-prostorske sposobnosti. Poleg že omenjenih pozitivnih učinkov pa Wagner (1999 v Medvešček 2013) v skladu z dognanji nevrofiziologov navaja dvig matematično-logične inteligentnosti še pol ure po poslušanju Mozartovega godalnega kvinteta.



Diagram 6: Struktura anketiranih učiteljev glede na izvajanje glasbenih dejavnosti.

Z diagrama 6 lahko razberemo, da je stolpec, ki ponazarja učitelje, ki uporabljajo poslušanje, izmed vseh najmanjši. Ker se je najmanj učiteljev med odgovori odločilo za dejavnost poslušanja, lahko **potrđimo hipotezo H1**, s katero smo predvidevali, da učitelji pri poučevanju glasbene umetnosti najmanj uporabljajo glasbeno dejavnost poslušanja.

Markelj (2014) v svoji raziskavi ugotavlja, da učitelji področja glasbenih dejavnosti v pouk glasbene umetnosti večinoma vpletajo uravnoteženo, pri čemer malenkostno prevladuje področje glasbenega izvajanja – petje. Zavedati se moramo, da petje (Medved 2017) spodbuja osnovne miselne procese (učenje, mišljenje, zaznavanje, pomnjenje in obvladovanje pojmov), vpliva na izboljšano koncentracijo in govorno-jezikovni razvoj pevcev (aktivira mišice, povezane z artikulacijo, izreko pesemskih besedil), obogati besedišče učencev in izboljšuje spretnost besednega izražanja. Številne raziskave (Beck idr. 2000; Grape idr. 2002; Kreutz idr. 2004; Kreutz idr. 2014; Keller idr. 2015 v Medved 2017) izpostavljajo tudi sproščujočo vlogo petja, saj le-ta lajša stres in občutek tesnobe. Zoltan Kodaly, velik madžarski skladatelj, etnomuzikolog, glasbeni kritik in izjemen glasbeni pedagog je petje izpostavil kot najprimernejše sredstvo za opismenjevanje, saj je »človeški glas« instrument, ki ga imamo vsi (Hribar 2014). To bi morale učiteljem omogočiti svobodo, da bi glasbene vsebine preko petja vnesli v katerikoli šolski predmet, s čimer bi popestrili klasični pouk.

Iz rezultatov naše raziskave lahko sklepamo, da se učitelji zavedajo pomembnosti celostnega razvoja otrok. O vplivu intenzivne glasbene vzgoje na splošen in individualen razvoj otrok razpravlja Günther (1998), ki ugotavlja, da glasba pri otrocih spodbuja miselni razvoj, ugodno vpliva na njihovo socializacijo, izboljšuje koncentracijo in omogoča zgodnjo čustveno normalizacijo. Glasba torej pomembno oblikuje osebnost. Spodbuja razvoj vztrajnosti, zanesljivost, samozavest, shajanje z ljudmi, sposobnost koncentracije ... (Günther 1998). Prav s koncentracijo se je v svoji raziskavi ukvarjala tudi Čebulc (2009), ki je dokazala, da imajo otroci, ki so glasbeniki, boljšo koncentracijo od otrok, ki se ne ukvarjajo z glasbo, in jo tudi uspejo zadržati bistveno dlje.

Uporaba glasbenih dejavnosti pri poučevanju glasbene umetnosti

Predvidevali smo, da tisti učitelji, ki so se med svojim izobraževanjem dodatno ukvarjali z glasbo, v pouk glasbene umetnosti enakovredno vključujejo vse glasbene dejavnosti. Veljavnost hipoteze smo preverjali s testom hi-kvadrat (χ^2).

Iz diagrama 7 je razvidno, da skuša večina učiteljev (20 oziroma 74 %), ki so se v času svojega izobraževanja dodatno ukvarjali z glasbo, v pouk glasbene umetnosti vpletati vse glasbene dejavnosti v ena-

ki meri. Štirje učitelji (15 %) se največkrat odločijo za glasbeno izvajanje, dva učitelja (7 %) za ustvarjanje in le en učitelj (4 %) za glasbeno dejavnost poslušanja.

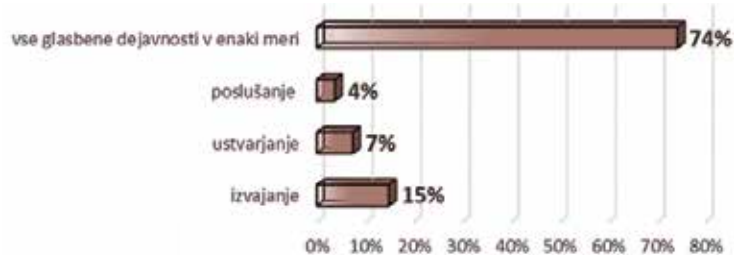


Diagram 7: Struktura anketiranih učiteljev, ki poučujejo več kot deset let, glede na obliko glasbenega izvajanja.

Raziskava (Habe & Delin 2010) je pokazala, da so učitelji premalo izobraženi v smeri, da bi glasbene vsebine na sistematični in načrtni način vnašali v pouk na vsa predmetna področja, tudi k pouku glasbene umetnosti. Kljub temu, da se poudarja pomembnost povezovanja leve in desne možganske polovice, je v vzgojno izobraževalni praksi še vedno vodilna leva možganska polovica. Uvedba devetletke je sicer prinesla velik napredek tudi v boljšem medpredmetnem povezovanju in celostnem poučevanju, pomembno pa je, da se mora najprej spremeniti miselnost učiteljev, kar je po mnenju avtoric dolgotrajen proces.

Iz preglednice 1 lahko razberemo, da vrednost Pearsonovega koeficienta⁴ znaša 1,035. Ker je stopnja tveganja kar 0,793 in torej večja od 0,05, ne moremo trditi, da sta spremenljivki vzročno povezani. Ne moremo torej trditi, da dodatno ukvarjanje z glasbo v času izobraževanja učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, vpliva na to, katero dejavnost učitelji vključijo v pouk glasbene umetnosti.

	Vrednost	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,035	3	0,793
Likelihood Ratio	1,074	3	0,783
Linear-by-Linear Association	0,556	1	0,456
N	60		

Opomba: df=prostostne stopnje, Asymptotic Significance (2-sided) = stopnja tveganja

Preglednica 1: Test hi-kvadrat za povezavo med učitelji, ki so se med svojim izobraževanjem dodatno ukvarjali z glasbo in glasbenimi dejavnostmi.

⁴ Pearsonov koeficient korelacije kaže povezanost med dvema spremenljivkama. Zavzema vrednosti med 0 in 1 oziroma -1 in 0. Čim večji je, tem bolj sta povezani spremenljivki.

⁵ Pri presojanju rezultatov testa hi-kvadrat smo tolmačili vrednost Cramerjevega V koeficienta. Odločitev zanj temelji na pravilih testa hi-kvadrat, po katerih moramo v primeru, če preučevane spremenljivke vključujejo več kot dva podatka (če je tabela s podatki večja kot 2 x 2), presojati vrednost Cramerjevega V koeficienta.

	Vrednost	Asymptotic Significance (2-sided)
PHI	0,131	0,793
Cramerjev koeficient V	0,131	0,793
Kontingenčni koeficient	0,13	0,793
N	60	

Opomba: Asymptotic Significance = stopnja tveganja

Preglednica 2: Koeficienti povezanosti med dodatnim ukvarjanjem z glasbo v času izobraževanja in izbiro glasbenih dejavnosti.

V preglednici 2 lahko vidimo, da vrednost Cramerjevega koeficienta V⁵ znaša 0,131, kar pomeni izredno nizko povezanost med spremenljivkama, ki ni statistično značilna, saj je tveganje za zavrnitev hipoteze neodvisnosti preveliko (79,3 %). To pomeni, da med neodvisno spremenljivko in odvisno spremenljivko ni vzročne povezave: Ne moremo torej trditi, da dodatno ukvarjanje z glasbo v času izobraževanja vpliva na to, katero dejavnost učitelji vključijo v pouk glasbene umetnosti. Na podlagi rezultatov testa hi-kvadrat torej ne moremo potrditi veljavnosti hipoteze H2, da učitelji, ki so se med svojim izobraževanjem dodatno ukvarjali z glasbo, v pouk glasbene umetnosti enakovredno vključujejo vse glasbene dejavnosti.

Zgonc (2016) je v svoji raziskavi med drugim preučevala, kako dodatna glasbena izobraženost vzgojiteljev vpliva na uresničevanje načela uravnotežene zastopanosti glasbenih dejavnosti. Ugotovila je, da dodatna glasbena izobrazba nima nikakršnega vpliva na uravnoteženost uporabljenih glasbenih dejavnosti. Tako vzgojitelji z dodatno glasbeno izobrazbo kot tudi vzgojitelji brez nje glasbene dejavnosti v delo z otroki vključujejo neuravnoteženo.

Glasbena dejavnost petja

Na vprašanje, katero obliko glasbenega izvajanja največkrat uporabljajo, je kar 48 anketiranih učiteljev (80 %) odgovorilo, da petje. Igranje na glasbila in ritmično izreko najpogosteje uporablja po 6 (10 %) vprašanih.

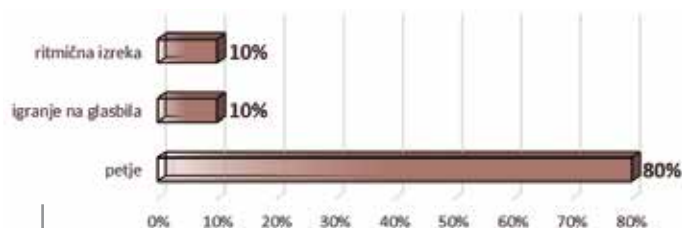


Diagram 8: Struktura anketiranih učiteljev glede na uporabljene oblike glasbenega izvajanja.

Menimo, da je za celostni razvoj otroka bistvenega pomena, da je vključen v glasbene dejavnosti izvajanja. Podobno trdi tudi Hallam (2015), ki pravi, da se otroci s skupinskim muziciranjem učijo sodelovanja, solidarnosti in skupinskega dela, izkusijo pa tudi občutek pripadnosti ter razvijajo empatijo in čustveno občutljivost. Z aktivnim glasbenim udejstvovanjem učencev lahko izboljšamo razpoloženje, zmanjšamo jezo, povečamo motivacijo in vplivamo na ustrezno vedenje.

Iz diagrama 9 je razvidno, da se večina učiteljev (37 oziroma 80 %), ki poučujejo več kot 10 let, največkrat odloči za obliko glasbenega izvajanja petje. Šest učiteljev (13 %) se pri pouku največkrat odloči za ritmično izreko in le trije učitelji (7 %) za igranje na glasbila.

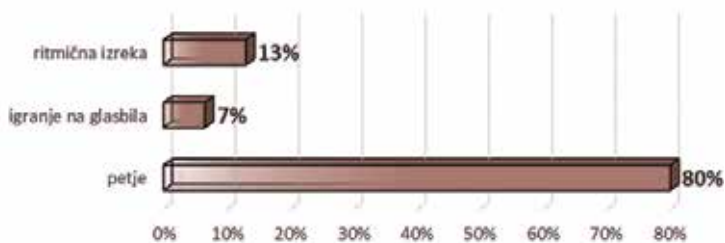


Diagram 9: Struktura anketiranih učiteljev, ki poučujejo več kot deset let, glede na obliko glasbenega izvajanja.

Iz preglednice 3 lahko razberemo, da je vrednost Pearsonovega koeficienta 4,216. Ker je stopnja tveganja $p > 0,05$, spremenljivki med seboj nista povezani. Tveganje za zavrnitev hipoteze neodvisnosti je preveliko (12,1 %). Med neodvisno spremenljivko in odvisno spremenljivko torej ni

vzročne povezave: ne moremo trditi, da število let poučevanja (manj kot 10 let oziroma več kot 10 let) vpliva na izbiro glasbenega izvajanja.

	Vrednost	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,216	2	0,121
Likelihood Ratio	5,201	2	0,074
Linear-by-Linear Association	0,322	1	0,571
N	60		

Opomba: df=prostostne stopnje, Asymptotic Significance (2-sided) = stopnja tveganja

Preglednica 3: Test hi-kvadrat za povezavo med številom let poučevanja in izbiro dejavnosti glasbenega izvajanja.

Iz preglednice 4 lahko razberemo, da vrednost Cramerjevega koeficienta znaša 0,280, kar kaže izredno nizko povezanost med spremenljivkama. Tveganje za zavrnitev hipoteze neodvisnosti je preveliko (30,7 %), kar pomeni, da med neodvisno spremenljivko in odvisno spremenljivko ni vzročne povezave: ne moremo torej trditi, da število let poučevanja vpliva na izbiro glasbenega izvajanja. Na podlagi rezultatov testa hi-kvadrat torej ne moremo potrditi veljavnosti hipoteze H3, da se učitelji, ki poučujejo glasbeno umetnost več kot 10 let, pri poučevanju največkrat poslužujejo glasbenega izvajanja – petja.



	Vrednost	AsymptoticSignificance (2-sided)
PHI	0,397	0,307
Cramerjev koeficient	0,28	0,307
Kontingenčni koeficient	0,369	0,307
N	60	

Opomba: AsymptoticSignificance = stopnja tveganja

Preglednica 4: Koeficienti povezanosti med številom let poučevanja in izbiro dejavnosti glasbenega izvajanja.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Preučevali smo uporabo glasbenih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti. V ta namen smo med slučajno izbranimi osnovnošolskimi učitelji opravili raziskavo, v kateri smo ugotavljali, katere glasbene dejavnosti uporabljajo učitelji pri poučevanju glasbene umetnosti. Zelo pomembno se nam zdi, da je glasba močno vpeta v pedagoški proces, saj izboljšuje razpoloženje, nas uči sodelovanja, razvija pozitivno samopodobo in izboljšuje motorične spretnosti, skratka sooblikuje našo osebnost (Günther 1998). V raziskovalnem delu smo postavili tri hipoteze, katerih veljavnost smo preverjali na osnovi rezultatov naše raziskave.

Ugotovili smo, da skuša večina učiteljev v pouk glasbene umetnosti vpletati tako glasbene dejavnosti izvajanja in glasbene dejavnosti ustvarjanja kot tudi dejavnosti glasbenega poslušanja. V okviru glasbenega izvajanja se učitelji največkrat odločijo za petje. Učence pesmi najraje učijo po metodi odmeva. Za obravnavo pesmi enakovredno izbirajo ljudsko in umetno pesem, za posamezno pesem pa se največkrat odločijo na podlagi pesmi v učbeniku in po lastni izbiri. Med glasbili, ki jih pri pouku glasbene umetnosti uporabijo, učitelji največkrat izberejo Orffov inštrumentarij. Predvidevamo, da verjetno zato, ker so ti inštrumenti prilagojeni motoričnim sposobnostim otrok. Za glasbeno izvajanje večinoma izberejo ritmične inštrumente, ki jih uporabljajo kot spremljavo k petju ali ritmični izreki.

Ugotovili smo, da se učitelji v okviru ustvarjalnosti v večini odločajo za ustvarjanje ob glasbi, ki zajema gibalno-plesno izražanje, likovno izražanje in besedno izražanje. Učencem najraje zastavijo ustvarjalne izzive, kot so ritmizacija besedila, plesno poustvarjanje in nadaljevanje pesmi. Rezultati raziskave so pokazali tudi, da se največ učiteljev poslužuje do-

življajsko-analitičnega poslušanja, ki ga največkrat izvedejo v uvodnem ali glavnem delu učne ure. Pri tem izbirajo vokalno-inštrumentalno glasbo.

Na osnovi rezultatov in ugotovitev raziskave lahko z gotovostjo potrdimo, da se večina učiteljev odloča za nadvse pestro in raznoliko izvajanje pouka glasbene umetnosti. V pedagoški proces vpletajo raznovrstne glasbene dejavnosti in tudi glasbene didaktične igre. Nesporno je namreč dejstvo, da glasba močno vpliva na otrokov celostni razvoj in otroka spremlja že od rojstva pa vse do odraslosti (Sicherl-Kafol 2001). Tudi v odraslosti se pomemben in raznovrsten vpliv glasbe ne konča.

LITERATURA

- Borota, B. (2013): *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Campbell, D. G. (2004): *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. (J. Potokar, J. C. Pearce, & B. Jež Brezavšek, eds.). Ljubljana: Tangram.
- Čebulc, M. (2009): *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev*. Univerza v Ljubljani.
- Denac, O. (2002): *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Music in holistic development of child's personality*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2010): *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.
- Günther, B. H. (1998): Vpliv intenzivne glasbene vzgoje na razvoj otrok. *Glasba v Šoli*, 4(3-4), 5-9.
- Habe, K. (2006): Vpliv Mozartove glasbe na umske sposobnosti. *Delo*, 48(27)(23).
- Habe, K. (2018): Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov. *Didactica Slovenica-Pedagoška Obzorja*, 33(2), 3-19.
- Habe, K., & Delin, A. (2010): Uporabnost glasbe kot motivacijskega sredstva pri poučevanju v osnovni šoli. *Didactica Slovenica-Pedagoška Obzorja*, 25(2), 35-50. Retrieved from DSP0_2010_25_2.pdf
- Hallam, S. (2010): The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., ... Sicherl Kafol, B. (2011): *Program osnovna šola. GLASBENA VZGOJA. Učni načrt*. Hribar, N. (2014): *Note brez pomote: glasbeno opismenjevanje v otroškem pevskem zboru*. Radovljica: Didakta.
- Kopačin, B. (2014): Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija Za Elementarno Izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 7(2), 81-96.
- Kopačin, B. (2016): Medsebojna povezanost glasbenih aktivnosti in spodbudnega družinskega okolja in psihosocialnim razvojem devetošolcev. *Glasba v Šoli in Vrtcu, Za Glasbeni Pouk v Osnovnih, Srednjih in Glasbenih Šolah Ter Za Zborovstvo*, 19(1), 4-12.
- Markelj, P. (2014): *Vključevanje glasbene ustvarjalnosti v pouk glasbene umetnosti na razredni stopnji*. Univerza v Mariboru.
- Medved, M. (2017): *Učinki petja v zboru na kognitivni, čustveno-motivacijski in socialni razvoj*. Univerza v Ljubljani.
- Medvešček, J. (2013): *Učiteljeva uporaba glasbe kot motivacijskega sredstva v prvem triletnju devetletne osnovne šole*. Univerza v Ljubljani.
- Oblak, B. (2001): *Glasbena slikanica 3. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pesek, A. (1997): *Otroci v svetu glasbe. Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Sicherl Kafol, B. (2001): Celostna glasbena vzgoja. *Glasba v Šoli*, 6(3/4), 89-91.
- Sicherl Kafol, B. (2015): *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tornič Milharčič, B. (2005): Pomen glasbenodidaktičnih iger. In B. Tornič Milharčič & D. Beuermann (Eds.), *Glasba. Ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje* (pp. 54-55). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vatovec, M., & Repnik, M. (2018): Konec slovenskega vrhunskega zborovstva. *Delo*. Retrieved from <https://www.delo.si/kultura/glasba/konec-slovenskega-vrhunskega-zborovstva.html>
- Voglar, M. (1981): *Otrok in glasba: metodika predšolske glasbene vzgoje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Zgonc, N. (2016): *Uresničevanja načela uravnotežene zastopanosti glasbenih dejavnosti v vrtcu*. (Univerza v Ljubljani). Retrieved from <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3361/>

Vzgoja in izobraževanje v antiki



dr. Dragica Fabjan Andritsakos, prof. grščine in latinščine,
Škofijska klasična gimnazija v Ljubljani

Članek obravnava antični pogled na vzgojo otrok in oriše institucije, ki so skrbele za izobraževanje. V nadaljevanju pokaže antični model izobraževanja kot diahroni princip, ki presega čase in dobe, ter pojasni, zakaj lahko sodobna klasična humanistična gimnazija gradi na idejah grško-rimskega sveta.

Ključni pojmi: grški in rimski ideal izobrazbe, kalokagathia, splošna izobrazba posameznika, humanitas

Grčija

Grški pojem παιδεία (paideia) pomeni »izobrazba« v širšem pomenu, kot je slovenski; združuje intelektualno izobrazbo in hkrati vzgojo človekovega duha, torej intelektualne in duhovne vrednote človeka, ki je kot tak šele resnično izobražen ali bolje »kultiviran«. Ta kombinacija duhovnih in intelektualnih kvalitete je oblikovala ideal grške kulture, zajet v besedi καλοκάγαθία (kalokagathia), ki pomeni plemenitost izobraženega in kultiviranega človeka.

Arhaična atenska vzgoja je bila vzgoja plemstva, elite, medtem ko si manj izobraženi niso mogli privoščiti izobraževanja. Vzgojni ideal – καλοκάγαθία (kalokagathia) – je pomenil, da je moral biti človek lep v fizičnem smislu in dober v moralnem pomenu. V arhaični dobi je bil izrazito poudarjen šport, ki je ostal vseskozi eden temeljnih elementov izobraževanja.

Za telesno kot tudi umsko urjenje so poskrbeli v gimnaziju. Gimnazij (grš. γυμνάσιον, gymnasion lat. gymnasium) je dobil ime po ustaljeni navadi Grkov, da so telovadili goli (γυμνός, gymnos – gol). Vključeval je tako prostore za športno udejstvovanje kot tudi učilnice za študij in branje.

V Šparti gimnazijev niso poznali, ker so se moški državljani od sedmega leta dalje urili izključno za vojno. Njihov način izobraževanja je postavljaval v ospredje telesno vzgojo, da bi postali sposobni vojaki, čeprav so otroke učili tudi branja, pisanja in glasbe. Pač pa so se v Atenah nekateri gimnaziji razvili v slavne filozofske šole. Med njimi je najbolj znana Platonova Akademija (Ἀκαδημία, Akademia), ki je dobila ime po heroju Akademu, ki je imel svetišče na prostoru, kjer je kasneje nastala šola. V gaju, kjer je imel svetišče Apolon Likej, pa je kasneje nastala Aristotelova šola, imenovana Licej (Λύκειον, Lykeion). Po Platonu vzgojo sesta-

vljata šport, ki razvija telo, in glasba, ki razvija dušo (Država 2, 376e). Glasba je vključevala tudi literarno izobraževanje, v katerem so sčasoma branje, pisanje in interpretacija besedil dobivali vse večji pomen.

V klasični dobi so sofisti vnesli v vzgojo in izobraževanje novosti; to je čas razvoja demokracije, zato se izobraževanje posveča vprašanju, kako izobraziti in vzgojiti političnega človeka. Bili so prvi poklicni učitelji, poleg vzgoje za politično življenje pa so poudarjali še retorično izobrazbo, ki je zahtevala splošno znanje vseh področij. V njihovem času je vzgoja postala intelektualna, šport pa je postajal neke vrste obrt.

Temeljno izobrazbo svobodnega grškega državljana, ki ga ni bilo treba izobraziti za določeno obrt ali poklic, je obsegalo sedem splošnih znanosti, ki so jim rekli ἐγκύκλια μαθήματα (enkýklia mathémata): gramatika, dialektika in retorika ter aritmetika, geometrija, glasba in astronomija. Tvorile so splošno izobrazbo Grka (ἐγκύκλιος παιδεία – enkýklios paideía).

Antična pedagoška tradicija se je do konca izoblikovala v helenizmu. Izobraževanje je bilo posvečeno oblikovanju odraslega človeka, ne razvoju otroka. Παιδεία (paideia) je imela končni cilj oblikovati celostnega človeka, kar pomeni, da je moralna vzgoja vselej imela glavno vlogo. Grki si niso prizadevali oblikovati umetnika, učenjaka, znanstvenika, ampak v prvi vrsti človeka moralnih kvalitete.

Stopnje v izobrazbi mladega Grka svobodnega rodu so bile od sedmega leta dalje učenje branja, pisanja in računanja na osnovni stopnji (tu je poučeval γραμματιστής – grammatistes) ter študij književnosti in jezika na srednji (učitelj se je tu imenoval γραμματικός – grammatikos ali φιλόλογος – filologos). Nazadnje so se posvetili retoriki in filozofiji, znotraj katere je imela glavno vlogo etika. Retorične vaje so imeli že na srednji stopnji, zlasti pa na višji stopnji, ko so morali po navodilu uči-



telja (ῥήτωρ – retor) pripraviti pisno nalogo in govorni nastop po vseh retoričnih pravilih jasnega, argumentiranega in prepričljivega govora o katerikoli temi, kar pomeni, da so morali do zaključka svojega izobraževanja v osnovi poznati najrazličnejše predmete od zgodovine, prava, književnosti, filozofije, umetnosti in naravoslovja, ki so se jih učili po sokratski metodi in jih niso spoznavali kot ločene predmete. Trije temelji izobraževanja v Grčiji so bili književnost (znotraj katere je zbrano vso dotedanje pisno in ustno izročilo), lira (glasba) in palaestra (šport oz. telovadba, ki je bila v vseh obdobjih neločljivi del izobrazbe).

Pomembno vlogo pri vzgoji otroka zlasti na osnovni stopnji je imel t. i. pedagog (παιδαγωγός), ki je otroka nadzoroval, ga navajal na lepo vedenje in moralo. Poklic učitelja je bil nizko na družbeni lestvici, saj so bili učitelji iz revnih ali izgnanih družin, poleg tega pa je bil slabo plačan. V šolah, ki so bile večinoma zasebne, je bila telesna kazen nekaj povsem običajnega in mnogi antični pisci so nam zapustili predstavo o učitelju, ki s palico kroti otroke.

Sama beseda »šola« pomeni v osnovi »prosti čas«, tudi »počitek«. Branje, pisanje in intelektualno delo so namreč Grkom kot tudi Rimljanom po-

menili nekaj dragocenega, česar si ne more privoščiti vsakdo. Tem opravilom so se lahko posvečali, kadar se niso aktivno ukvarjali s politiko ali javnim življenjem nasploh.

Rim

Arhaična rimska vzgoja je temeljila na spoštovanju navad prednikov (mores maiorum); vzgojitelj je moral v otroku razviti to spoštovanje. Otroci so si temeljno izobrazbo pridobivali v krogu družine: do 7. leta so živeli pod varstvom matere, nato pa je skrb za njihovo vzgojo prevzel oče, kar je ena temeljnih značilnosti rimske vzgoje. Rimski očetje so to vlogo jemali zelo odgovorno in so svoje otroke izobraževali na vseh področjih. Ko so se kasneje pojavili učitelji, so tudi njihovo delovanje razumeli kot delovanje očeta. Prva lekcija o državljskih vrlinah so bile zgodbe o slavni prednikih. Vsa leta šolanja so mladini skušali privzgojiti čut za družino, za domovino, vero, dolžnost in pravičnost.

Do 16. leta so sinovi spremljali svoje očete v političnem in družabnem življenju ter verskih obredih in si nabirali izkušnje. Pri 16. letih je fant oblekel moško togo kot znamenje odraslosti. Od tedaj je spremljal kakega uglednega državnika ali govornika ter se učil od njega. Kasneje je lahko nadaljeval službo v vojski. Arhaična rimska vzgoja je razvijala

vrline (virtutes): trdo delo, zmernost in preprostost. Tudi šport so gojili s tem namenom in ne zato, da bi oblikovali telo ali tekmovali, kot je bilo v navadi pri Grkih.

V 2. stol. pr. Kr. je Rim osvojil Grčijo in asimiliral grško kulturo. Po zaslugi filhelensko usmerjenih Rimljanov so v Rimu začeli uvajati osnovno in srednje izobraževanje po zgledu grškega. Učitelji so bili pogosto izobraženi vojni ujetniki. Na tej tradiciji so nastale prve javne šole v Rimu pribl. v 2. stol. pr. Kr. Bile so zasebne in starši so plačevali učitelju šolnino. Učenju branja in pisanja je sledilo seznanjanje s književnostjo. Tako je izobraženi osvobojenec Grk Livij Andronik v 3. stol. pr. Kr. za šolske potrebe v latinščino prevedel Homerjevo *Odisejo*; kasneje so to delo zamenjali Enijeji *Anali*, te pa v cesarski dobi Vergilijeva *Eneida*. Poleg književnosti so se v srednji šoli učili tudi astronomijo, geometrijo, aritmetiko ter grški jezik.

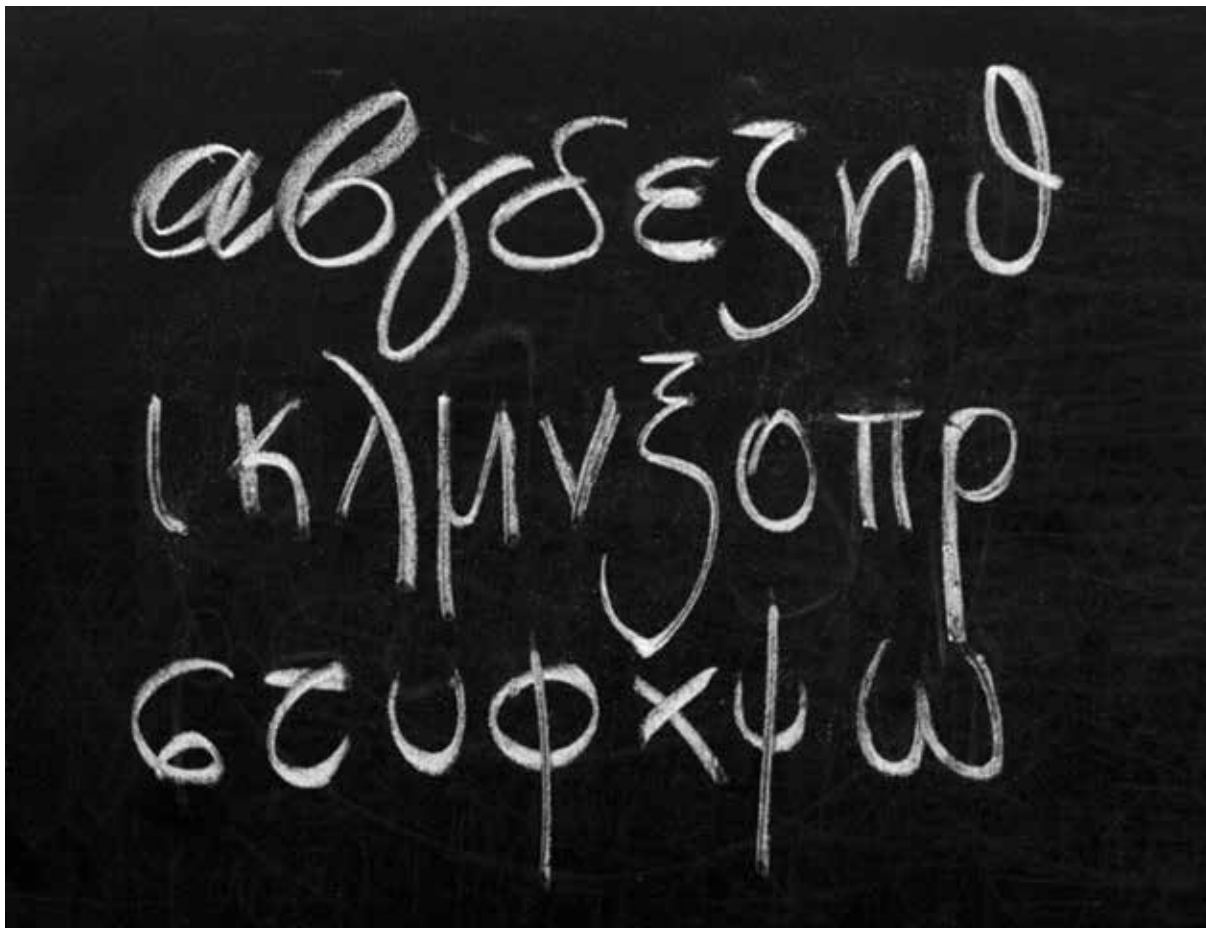
Do konca 1. stol. pr. Kr. se država ni vmešavala v šolsko politiko; v času Kvintilijana, ki je bil znameniti učitelj govorništva, so stopila v ospredje vprašanja didaktike, nadzorovati pa so začeli tudi plače učiteljev. V Dioklecijanovi dobi so bili učitelji razporejeni v razne kategorije in so tako po višini dohodkov kot tudi sicer uživali visok ugled.

Elementi izobraževanja

Sprva so se Rimljani po zgledu grškega izobraževanja navduševali za glasbo, petje in ples, a so kasneje zagovorniki rimske resnobnosti (gravitas) odklanjali nastopanje otrok svobodnega rodu na pevskih in glasbenih prireditvah. Podoben odnos so imeli tudi do športa, ki je bil vselej stvar profesionalcev. Z gimnastičnimi vajami so se ukvarjali v termah, ne da bi jih gojili kot športno panogo.

Rimske šole so posnemale po vsebini in metodah grške helenistične šole. Imele so tri stopnje izobraževanja in tri vrste šol s specializiranimi učitelji: v osnovni šoli (ludus litterarius) je poučeval *litterator* (v Grčiji je bil to γραμματιστής grammatistes); pogosteje so mu rekli *magister ludi*. Na osnovni stopnji so se otroci učili brati, pisati in računati. Disciplinarna je bila zelo stroga, saj so bile fizične kazni običajne. Kvintilijan je bil eden redkih pedagogov, ki je nasprotoval temu, da bi učence tepli.

Sekundarnega izobraževanja so bili deležni le otroci elite. Tu je poučeval *grammaticus*, ki je imel nekoliko višji ugled in dohodek od osnovnošolskih učiteljev. Gramatik je tako kot v Grčiji poučeval osnove pravilnega izražanja in razlago posameznih piscev, med katerimi so bili v ospredju Vergilij, Terencij, Salustij in Cicero.



Na tretji stopnji so učenci študirali govorništvo in retoriko, ki je vključevala tudi študij prava. Učitelj se je imenoval *rhetor* ali *orator*; imel je najvišji položaj med učitelji in tudi zaslužil je štirikrat več kot gramatik. Pouk retorike je potekal tako, da je po pripravljalnih vajah učenec pripravil fiktiven govor, se ga naučil na pamet in ga nato javno predstavil. Tak nastop so imenovali *declamatio*.

Rimska posebnost je bil študij prava; poučevali so ga *magistri iuris*, ki so razlagali pravna načela in zakone. V 4. stol. po Kr. je bila zelo znana pravna šola v Bejrutu, kjer je študij trajal štiri do pet let.

Mnogo mladih je kasneje nadaljevalo študij v Atenah ali na Rodosu, kjer so poslušali znamenite retorje in filozofe tedanjega časa.

Splošne znanosti antične izobrazbe so v srednjem veku imenovali »sedem svobodnih umetnosti«, povezanih v t. i. *trivium* (lat. stičišče treh poti, križpot), ki je obsegal gramatiko, logiko in retoriko ter *quadrivium*, kjer so zaobsežene aritmetika, geometrija, glasba in astronomija oz. kozmologija. V osnovi se ta shema opira na izobraževalni ideal klasične Grčije in Rima; teoretično so jo oblikovali že v antiki, razvili pa so jo v 12. in 13. stoletju. Sam izraz »svobodne umetnosti« v srednjem veku ni pomenil umetnosti, ampak veje znanosti, ki so jih poučevali v šolah tistega časa.

Sodobna klasična humanistična gimnazija gradi na idejah grško-rimskega sveta in skuša združiti ideal Grčije in Rima: izoblikovati mladega človeka tako, da si pridobi določeno znanje, hkrati pa si oblikuje tudi značaj in držo, ki jo bo ohranil za vse življenje. Latinci so temu rekli *humanitas* (človečnost). Beseda »klasičen« izhaja iz latinske besede *classicus*, ki pomeni »izvrsten, prvovrsten, najboljši«. Klasično ostaja norma, zgled, ki presega vse čase in dobe.

Kaj pravijo antični pisci o vzgoji in izobraževanju?

Mark Fabij Kvintilijan (ok. 35 po Kr. – ok. 95 po Kr.), rojen v Hispaniji, je bil v Rimu dolga leta zelo uspešen učitelj govorništva. Cesar Vespazijan mu je zaupal prvo državno stolico in mu podelil visoko plačo. Med njegovimi učenci sta bila Plinij Mlajši in verjetno tudi zgodovinar Tacit. Njegovo najznamenitejše delo je spis v dvajsetih knjigah z naslovom *Vzgoja govornika (Institutio oratoria)*.

O učitelju piše:

»Ko mu izročijo otroka, naj izkušen učitelj najprej presodi, koliko je nadarjen in kakšen je po naravi. Nadarjenost se pri majhnih otrocih vidi predvsem v zmožnosti pomnjenja ...



Potem ko je to ugotovil, naj učitelj presodi, kako naj ravna z učencem. Nekateri so mlahavi, če jih ne priganjaš, drugi ne prenesejo ukazov. Nekateri strah brzda, druge ohromi. Eni bolje napredujejo ob neprekinjenem učenju, drugi dosežejo več z občasnim, zagnanim delom.«

I 3, 1–6 partim

»Do učencev naj ima torej enak odnos kot njihovi starši: naj se šteje za zastopnika tistih, ki so mu izročili otroke. Naj bo brez značajskih napak in naj jih ne trpi pri drugih. Naj bo strog, a ne zlovoljen; naj bo prijazen, a ne popustljiv, saj zlovoljnega učitelja učenci sovražijo, popustljivega pa prezirajo. Naj čim več govori o tem, kaj nam je v čast in kaj je dobro: večkrat ko bo opozoril, manjkrat bo moral kaznovati. Seveda ne sme biti nagle jeze, a tudi skozi prste ne sme pogledati, če je treba kaj popraviti. Če ga učenci kaj vprašajo, naj rad odgovori, in kadar ga kaj vprašajo, naj potem ne 'vrta' vanje še sam.

Pri pohvali pa ne sme biti preskop niti ne razsipe; s prvim bo učencem priskutil delo, z drugim pa bo samo spodbudil nemarnost. Njegovo opominjanje mora biti primerno in ne pikro ali celo žaljivo, saj včasih otrokom zaradi pretirano stroge vzgoje moči popustijo: čisto obupajo, prizadeti so in nazadnje zasovražijo učenje in učitelja. In kar je najhuje: ker se bojijo, sploh ničesar več ne posku-



sijo. To vedo tudi kmetovalci, ki menijo, da nežnih pogankov pač ne moreš obrezovati s srpom, ker se zdi, kot da se prestrašijo ostrega železa, pa tudi rane še ne morejo prenesti.«

II 2, 5–8

»Učitelj mora biti predvsem prijazen, da bo zdravila, ki so sicer že sama po sebi grenka, ublažil s svojo mehko roko. Eno bo pohvalil, drugo spregledal, tretje spremenil, pri tem pa bo vselej razložil, zakaj tako ravna. Čeprav bo zgledov za posnemanje že v sami snovi več kot dovolj, vendarle tisti, tako rekoč živi glas doseže več, še posebno če je to glas učitelja, ki ga imajo učenci radi in ga spoštujejo, če so le prav vzgojeni. Odveč je reči, koliko raje posnemamo tiste, ki so nam dragi.«

II,8 (partim)

Ko Kvintilijan piše o učencu, poudarja, da sta učiteljevo delo zaman, če se učenec ni pripravljeno učiti.

»Po tej dolgi razpravi o učiteljevih dolžnostih še kratko opozorilo učencem. Naj imajo učitelje enako radi kot učenje; predstavljajo naj si, da so učitelji njihovi starši – seveda ne telesni, ampak duhovni. Ta spoštljivi odnos bo veliko prispeval k učenju,

radi jih bodo poslušali, verjeli njihovim besedam in si želeli biti taki kot oni, nenazadnje bodo tudi veseli in živahni prihajali v šolo. Ne bodo se jezili, kadar jih bo učitelj popravil, veseli bodo, kadar jih bo pohvalil, in bodo s prizadevnim delom učitelju prirasli k srcu. Učitelj mora učiti, učenec pa se mora biti pripravljen učiti. Eno brez drugega ne gre, prav tako kot sta za otrokovo spočetje potrebna dva in kot zaman seješ, če zemlja ni zorana, da bi sprejela seme vase. Tako tudi govornišvo ne more uspevati drugače kot v slogi med učiteljem in učencem.«

II, 9

Viri

- Barrow, R. (1976): *Greek and Roman Education*. London: MacMillan, Basingstoke.
- Fabjan, D. (2010): Antična šola. V: Damjan Barbara (ur.). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Latinščina*, str. 120–131. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Jaeger, W. (1944–45): *Paideia. The ideals of Greek Culture*, 3 vol. Oxford.
- Marrou, H. I. (1965): *Histoire de l' Education dans l' Antiquité*, vol. I, II. Paris.
- Platon (2009): *Zbrana dela. Študijska izdaja*. Prevedel Gorazd Kocijančič. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Plutarchus (1974): *Moralia, vol. I (De liberis educandis)*, Leipzig: Bibl. Teubneriana.
- Quintilianus Fabius, M. (1924): *Institutionis oratoriae liber I, II*, Cambridge: Loeb Classical Library.

Danielle Graf in Katja Seide

Najbolj zaželen otrok vseh časov me
SPRAVLJA OB PAMET
Naj vas obdobje trme ne iztiri!



236 strani, 230 x 150 mm, mehka vezava z zavihki, 24,99 EUR

Najbolj zaželen otrok vseh časov me spravlja ob pamet

Dragi starši, preden se vam zmeša, vzemite v roke to knjigo. Avtorici največjega nemškega bloga za starše vas bosta naučili, kako v enem koraku umirite sebe in otroka. Osebne zgodbe in konkretni nasveti za težke primere so pravi balzam za dušo razdraženih staršev.

»Čudovit priročnik za sproščeno starševstvo.« Bild

 **DIDAKTA**



04 5320 200



zalozba@didakta.si



www.didakta.si



POVABILO K SODELOVANJU Z REVIJO DIDAKTA

Vabimo vas, da postanete aktivni član revije Didakta in tako prispevate k boljši šoli, obenem pa si z vašim prispevkom pridobite dragocene točke za napredovanje.

SKUPAJ LAHKO GRADIMO KAKOVOSTNO ŠOLO!

Poleg strokovnih vsebin želimo v pedagoški reviji Didakta posebej izpostaviti izkušnje dobre prakse s strani učiteljev in vzgojiteljev, zato vas vabimo k sodelovanju s članki o pedagoški teoriji in praksi, o projektih, izmenjavah, prireditvah, dosežkih, novih idejah in pristopih ...

Kontakti uredništva



04 5320 200



revija@didakta.si



www.didakta.si/revija

Bi moral biti učitelj tudi pravnik?



Davor Mandič, magister pravnih znanosti, Ekonomska šola Ljubljana

V šolstvu se v zadnjem času pojavlja trend, ko ravnateljji množično plačujejo predavanja pravnikom, ki učitelje seznanjajo z upravnim postopkom, predpisi s področja obligacijskega, kazenskega, prekrškovnega prava ipd. To niso predpisi, ki bi se neposredno nanašali na področje izobraževanja in katerih poznavanje bi bilo nujno za pravilno in zakonito delo učitelja. Šolsko zakonodajo mora učitelj poznati, da lahko delo opravlja kakovostno, da je njegovo ocenjevanje objektivno, da zagotavlja javnost ocenjevanja, optimalni razvoj učencev ...



Nujnost poznavanja predpisov, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, je opredeljena v Pravilniku o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/06, 81/07, 105/08, 38/14 in 64/15). Vprašati se je potrebno, ali je zahteva po širjenju pravnege znanja smiselna in potrebna. Ali mora učitelj poznati obsežno pravno materijo, da bo njegovo delo kakovostno in da bodo doseženi vzgojni in izobraževalni cilji? Ali naj učitelj nameni več časa študiranju množice pravnih predpisov in posledično zmanjša čas, namenjen izobraževanju in sledenju področju, ki ga je študiral in katerega vsebine poučuje? Vsaj moje osebno mnenje je, da ne. Menim namreč, da ni potrebno biti pravnik, da lahko opravljaš delo učitelja.

Odvetniki v šoli

Pravniki na svojih predavanjih velikokrat omenjajo odvetnike, ki naj bi jih straši pooblastili za zastopanje, ko se pojavljajo težave ali ko se ne strinjajo z odločitvami učiteljev. Verjamem, da se tovrstni primeri dogajajo, vendar so v manjšini. V svoji več kot dvajsetletni šolski praksi na šoli nismo imeli takšnega primera, prav tako mi ni znan noben primer iz kakšne druge šole. Bolj kot strogo sledenje vsem možnim pravnim predpisom je pomemben korekten in pristen odnos med starši in učiteljem. Učitelj je tisti, ki mora znati pojasniti staršem, da so sprejete odločitve v korist otroka. Nemalokrat se zgodi, da želijo starši opravičiti vsak izostanek otroka. Če bo učitelj znal pojasniti, da to za učenca ni dobro, da je korelacija med absencami in negativnimi ocenami zelo močna, in če bo to naredil na način, ki v staršu vzpodbudi zaupanje, da je tudi učitelju in šoli v interesu, da je otrok uspešen, potem odvetnik zagotovo ne bo potreben.

Administrativni postopki v šolstvu

Pravniki na predavanjih učiteljem svetujejo, naj vsak razgovor s starši natančno zapišejo in kot uradni zaznamek vodijo v delovodniku. Seznanjajo jih s kazenskimi, upravnimi in prekrškovnimi postopki in pravno podlago, ki naj bi jo poznali, ko pride da odklonskega vedenja učencev. Prav tako je bilo priporočeno formalno beleženje razgovorov z dijaki. Ali je vsa ta administracija potrebna in v korist otroka? Mislim, da gre velikokrat za nepotrebno administriranje učitelja, ki ne bo prineslo boljšega učnega uspeha in zmanjšalo odklonskega vedenja učencev.

Izrekanje vzgojnih ukrepov ob strogem upoštevanju upravnega postopka je neekonomično in nesmotrno. Seveda je nujno, da se v primeru izreka vzgojnega ukrepa obvesti oba starša, še posebej, če otrok ne živi v družinski skupnosti z obema staršema. Je pa pošiljanje pisem z vročilnicami med drugim stroškovno potratno in časovno daljše. Seveda lahko učitelj starše obvesti po elektronski pošti ipd., še pomembneje pa je, da se



s starši in z učencem o težavi pogovori. Pri tem mora upoštevati osebnostno zrelost dijaka, vse pomembne okoliščine in dejstvo, da ima opravka z otroki, ki na svoji poti do odraslosti ne reagirajo vedno v skladu z družbenimi normami, in da jim moramo na tej poti pomagati in jih pravilno usmeriti.

Ponavljajoče kršitve šolskih pravil in odklonsko vedenje dijakov je navadno posledica določenih nerazjasnenih okoliščin, njihove nezrelosti ipd. Učitelji, ki so dnevno v interakciji z učenci in razredom, lažje uvidijo težave in vzroke kršenja pravil. Odnos učenca z določenim učiteljem zaradi njegove empatije, osebnostnih ali drugih za učenca pomembnih lastnosti je lahko drugačen, bolj odprt in prispeva k boljšemu uvidu v vzroke, osebnostno zrelost dijaka in druge okoliščine, ki prispevajo k odklonskemu ravnanju. Zato je potrebno v šolstvu dati prednost vzpostavitvi primernega odnosa tako med starši in učitelji kot učiteljem in učencem in se manj osredotočati na formalnost postopkov.

Učitelj mora paziti na pravilnost vodenja različnih postopkovnih dejanj predvsem v primerih najtežjih kršitev, ki imajo za posledico izključitev iz šole.

Vsebinsko in procesno pravilno vodenje postopka je v takšnih primerih nujno, seveda pa se v tovrstnih primerih vključijo ravnatelj, svetovalna služba in drugi.

Zaključek

Vizija, pri kateri bi med nalogami učiteljev prevladalo administrativno delo, ki bi zahtevalo poznavanje področij upravnega, odškodninskega, kazenskega, prekrškovnega itd. prava, je nerealna. Neracionalno je, da bi učitelji svojo energijo usmerili v izobraževanje in administriranje za postopkovno-strokovno pravilne odločitve, ki od njih zahtevajo obsežno pravno znanje, namesto da bi se ukvarjali z učenci, njihovimi učnimi in vedenjskimi težavami.

Vsekakor je potrebno administracijo v šolstvu zmanjšati oziroma jo narediti postopkovno manj zahtevno in se osredotočiti na vzgojo in izobraževanje, usmerjeno k učencem, in ne administraciji in postopkovnemu formalizmu. Seveda je potrebno zagotoviti udeležencem izobraževanja določeno pravno varnost, ko se odloča o najtežjih kršitvah, ki imajo za posledico izključitev iz šole, vendar pa so v teh primerih vključeni ravnatelj in druge strokovne službe, ki morajo biti usposobljene za pravilno vodenje postopka.

Ali odvetnik sodi na govorilne ure?



Simona Šiška, univ. dipl. biologinja, OŠ Trzin, in mag. Janez Tekavc, odvetnik

V pričujočem prispevku sva se osredotočila na vprašanje, kdaj, če sploh, je lahko odvetnik prisoten v postopku vzgoje in izobraževanja, kakšna je njegova vloga in kakšne pristojnosti ima. Orisan je psihološki vidik pritiska na delavce šole, ki se s tem ustvarja. Predstavljene so obveznosti šole, ki jih ima v razmerju do svojih zaposlenih. Ključna ugotovitev je, da odvetnik praviloma nima podlage za intervencije v postopku vzgoje in izobraževanja.

Dogodek

Najin prispevek bova začela z opisom konkretnega primera, ki bi se sicer lahko zgodil na katerikoli šoli. Razredničarki so se pritožili učenci nad izredno neprimernim vedenjem sošolca, ki jih je telesno in verbalno nadlegoval. Razredničarka se je večkrat pogovorila z učencem o nesprejemljivem vedenju in mu pojasnila, da mora s tem prenehati. Ker je s svojim neprimernim vedenjem nadaljeval, je razredničarka o dogodku obvestila svetovalno službo na šoli. Skupna odločitev razredničarke in svetovalne službe je bila, da se na pogovor povabi starše. Starši so se skupnemu sestanku izogibali, na koncu pa so na sestanek prišli skupaj z odvetnikom. Prihod odvetnika je vse presenetil, saj ga starši niso niti napovedali. Odvetnik je poskušal delavce šole prepričati, da so vsi očitki glede otrokovega vedenja neutemeljeni, skorajda izmišljeni, da je ta otrok žrtev drugih in da delavci šole ravnajo neustrezno. Na vsak način je skušal diskreditirati strokovno delo učiteljev in strokovnih delavcev. Njegova prisotnost je vzbudila močan občutek pritiska in ustrahovanja zaposlenih.

Vloga odvetnika

Odvetnikovo delo je določeno v Zakonu o odvetništvu¹. Zakon o odvetništvu v 2. členu določa, da odvetnik v okviru opravljanja odvetniškega poklica pravno svetuje, zastopa in zagovarja stranke pred sodišči in drugimi državnimi organi, sestavlja listine in zastopa stranke v njihovih pravnih razmerjih.

Že iz navedene zakonske definicije izhaja, da je meja odvetnikovega dela v tem, da stranke zastopa v različnih postopkih in pravnih razmerjih. Govorilna ura zagotovo ni postopek pred sodiščem ali drugim državnim organom. Na govorilni uri se tudi ne odloča o pravicah in obveznostih učenca, pač pa se starše zgolj seznanja z učenim uspehom in vedenjsko problematiko posameznega učenca, če ta obstaja. Namen govorilne ure je torej v vzgoji in izobraževanju, ne pa v tem, da bi se odločalo o kakršnikoli pravici ali obveznosti.

Zakon o osnovni šoli² v 60. a do c členu določa, kdaj gre za odločanje o pravicah in dolžnostih učenca. Določa tudi, da če za posamezno odločitev ni posebej določen pristojni organ, o pravicah in dolžnostih učenca na prvi stopnji odloča ravnatelj. Glede na zakonski okvir Zakona o osnovni šoli učitelj tako ne odloča o pravicah in obveznostih posameznega učenca niti se o tem ne odloča v obliki govorilne ure. Ker govorilna ura torej ni upravni postopek in sploh ni noben postopek, je očitno, da ne gre za postopek, pri katerem bi lahko sodeloval odvetnik.

Določeno dilemo med starši in učitelji ter strokovnimi sodelavci glede tega, ali sme odvetnik priti na govorilno uro oziroma na sestanek, bi morda lahko postavljala zakonska definicija, da odvetnik zastopa stranke v njihovih pravnih razmerjih, vendar se je pri tem potrebno vprašati, katera razmerja so pravna razmerja, kaj je torej sploh zajeto v tej opredelitvi.

Na vprašanje lahko odgovorimo z definicijo, da so pravna razmerja tista družbena razmerja, ki so pravno urejena bodisi neposredno s predpisi ali z individualnimi pravnimi akti ali ki so takšne narave, da terjajo individualne, konkretne, naknadne pravne ureditve. Zato je za pravno razmerje vedno značilno, da mora imeti vsaj dva nosilca, ki imata drug do drugega določene pravice ali dolžnosti, ki jih pravni red v takšni situaciji enemu priznava in drugemu nalaga.³

Ali ima torej v okviru govorilne ure in pogovora o učnih in vzgojnih zadevah učenec oziroma starš kakršnokoli pravico ali obveznost? Odgovor je nikalen. Na govorilni uri se ne odloča o pravicah in obveznostih. Pravice in obveznosti so zgolj tiste, ki so določene s predpisi. Spodbujanje učenca, da naj se uči, da naj se primerno vede in da naj naredi domače naloge, nikakor ni odločanje o pravici ali obveznosti niti ne gre za razmerje, ki bi bilo pravno določeno po sistemu pravic in obveznosti. Če se učenec ne bo primerno vedel oziroma če ne bo dosegel primernega uspeha, se bo o tem odlo-

¹ Uradni list RS, št. 18/93, 24/96 – odl. US, 24/01, 54/08, 35/09, 97/14, 8/16 – odl. US, 46/16, 36/19 in 130/22

² Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K

³ Kušej, Pavčnik, Perenič: Uvod v pravoznanstvo, Uradni list Republike Slovenije, 1993, str. 157.



čalo v drugih postopkih. Ker torej ne gre za noben postopek in tudi ne za urejanje pravnih razmerij, odvetnik daleč prekorači svoja upravičenja, ki jih ima po zakonu, če pri tem sodeluje.

Ob tem velja opozoriti tudi na sodbo upravnega sodišča v zadevi I U 1109/2019, s katero je to odločilo: »Preverjanje strokovne usposobljenosti kandidata ni odločanje o upravni stvari in tudi ne odločanje v upravnem postopku, zaradi česar sprejeta ocena o pisnem delu PDI ni upravna stvar in to ne more postati zgolj zato, ker jo je državni organ zapisal v izrek svoje odločbe. Posledično tudi ni stvar upravnega spora, zato tudi ne more imeti sodnega varstva.« Iz nje namreč lahko sklepamo, da tudi ocenjevanje samo ni urejanje pravnih razmerij in ne more biti stvar sodne presoje, kar posledično pomeni, da tudi pri tem ne more sodelovati odvetnik. K temu bi lahko dodali, da seveda tudi starši nimajo upravičenja, da bi na primer zagovarjali otrokovo oceno ali vedenje, sodelovali pri urah oziroma nadzorovali potek spraševanja in podobno. Starši so sicer zakoniti zastopniki otroka, kar pa ne pomeni, da lahko namesto njega sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju. Ne gre namreč za vprašanje zastopanja otroka, pač pa za preverjanje njegovega znanja in usmerjanje njegovega vedenja.

Če pa je začel postopek v smislu 60. a do c člena Zakona o osnovni šoli, gre za razmerje med učencem, ki ga zastopajo starši, in šolo kot zavodom, ki ga zastopa ravnatelj. Vse ostale aktivnosti staršev s pomočjo odvetnika lahko ocenimo zgolj kot zastraševanje in nedovoljen pritisk na učitelja.

Učinki odvetnikove prisotnosti

Nadalje velja zastaviti tudi vprašanje, kakšni so motivi staršev, da glede vzgoje in izobraževanja v šoli angažirajo odvetnika.

Objektivnega odgovora brez ustreznih raziskav ni mogoče podati, predpostavljamo pa lahko, da je razlogov več. Prvi verjeten razlog bi lahko bil, da otrokovo težavo zanikajo, morda celo do te mere, da sami ne želijo oz. ne zmorejo konstruktivnega razgovora o tem. Drugi je morda, da želijo ustrahovati delavce šole in s tem ustvariti poseben položaj za otroka, da bi mu bilo dovoljeno več kot ostalim in da bi se izognil posledicam svojih nedopustnih dejanj oziroma da bi se zanj v bodoče uporabljalo drugačna merila kot za ostale.

Prisotnost odvetnika zagotovo predstavlja velik pritisk na delavce šole, saj le-ti nimajo niti znanj niti izkušenj, kako ravnati v takih primerih. Prisotnost odvetnika predstavlja obliko zastraševanja,

saj se ves čas ustvarja občutek, da bodo sledile tožbe, ovadbe, inšpekcijski postopki ... Gre torej za občutek pritiska, da sledijo posledice, če delavci šole ne bodo ravnali po pričakovanjih staršev.

Dodaten občutek pritiska lahko ustvari tudi dejstvo, da ni jasno, kakšna je vloga odvetnika glede vprašanj vzgoje in izobraževanja, s katerimi podatki sploh sme biti seznanjen, pri katerih vzgojno-izobraževalnih obravnavah sme sodelovati. S strani pristojnega ministrstva namreč glede tega ni nobenih navodil. Za delavca šole, ki se znajde v taki situaciji, pa dodatno izpostavljenost predstavlja dejstvo, da nima zagotovljene ustrezne podpore, na primer mehanizma, da bi tudi sam angažiral svojega odvetnika oziroma drugo ustrezno podporo. Še celo to ni jasno, ali lahko prekine sestanek in po potrebi pokliče pomoč policije, da ta odstrani starše ali odvetnike, ki izvajajo pritisk in morda celo odkrito grozijo ali so nasilni. V določenih šolah je sicer zaslediti primer, ko so dejansko poklicali pomoč policije, ker so se soočali z direktnimi grožnjami in nasiljem.

Za delavca šole bi bilo pomembno, da ve, da sme in celo mora postaviti mejo, da sme in celo mora odkloniti nadaljevanje takega sestanka, da sme poklicati policijo, da lahko zahteva, da se fizično odstrani vsakogar, ki grozi oziroma izvaja nasilje. Enako kot v zdravstvu velja tudi v šolstvu načelo ničelne tolerance do fizičnega in psihičnega na-

silja nad zaposlenimi. Tudi diskreditacija je oblika psihičnega nasilja. Seveda pa je pomembno, da delavci šole sploh vedo, kaj naj naredijo v posamezni situaciji.

Posledice zastrahovanja so namreč zelo obsežne, saj nimajo učinka le v razmerju do delavcev šole, ki so ga bili konkretno deležni, pač pa ustvarjajo tako imenovan halo efekt, zaradi katerega je pričakovati, da se bo morda tudi kakšen drug delavec šole raje odločil, da ne bo izvedel ustreznega ukrepa ali dal ustrezne (nizke) ocene prav zaradi strahu, da se mu ne bi zgodilo enako, da torej ne bo izpostavljen istim pritiskom, kot so jih bili že deležni njegovi sodelavci. Po sistemu povratne zanke namreč vsak uspeh z določenim vedenjem praviloma vodi v ponovitev tega vedenja z željo, da ta ponovno ustvari določen uspeh oziroma zadovoljstvo. Če je torej nekdo uspešen s pritiski, ki jih ustvarja bodisi sam bodisi s pomočjo odvetnika, je seveda zelo verjetno, da bo s tem vedenjem, to je s temi pritiski, ponovno poskušal doseči svoje cilje.

Mnogi učitelji po takih prikritih grožnjah in manipulacijah z odvetniki zaradi strahu zagotovo reagirajo drugače, kot bi bilo prav in koristno za otroka ter tudi okolico, se pravi za tiste druge, ki bi jih bilo treba zaščititi pred njegovim tiranskim vedenjem. S tovrstnim popuščanjem se utrjuje vedenjski vzorec, ki je škodljiv za obravnavanega



otroka, saj mu sporoča, da je z dovolj agresije, laži in manipulacije dopustno skoraj vse, okolico pa sili, da to sprejme, če ni ustreznega učinkovitega korekcijskega mehanizma.

Vloge šole

Vsak delodajalec je po 7. členu Zakona o delovnih razmerjih⁴ dolžan preprečiti vsako nadlegovanje na delovnem mestu. Nadlegovanje je v zakonu definirano kot vsako neželjeno vedenje, povezano s katerokoli osebno okoliščino, z učinkom ali namenom prizadeti dostojanstvo osebe ali ustvariti zastraševalno, sovražno, ponižujoče, sramotilno ali žaljivo okolje. Če delodajalec ne uspe zagotoviti varnega okolja in preprečiti nadlegovanja, je delavcu odškodninsko odgovoren.

Šola krši svoje obveznosti, če ne zavaruje učiteljev pred nadlegovanjem v obliki strašenja s strani staršev ob ali brez pomoči odvetnika oziroma če ne poskrbi za to, da se odvetniki pogovarjajo zgolj z ravnateljem kot zakonitim zastopnikom zavoda. Pa še to le tedaj, ko je to dejansko potrebno in utemeljeno ter izhaja iz pravic in obveznosti.

Mobing oziroma nadlegovanje na delovnem mestu je tudi, če se mora na primer učitelj pred starši in/ali odvetnikom zagovarjati glede svojega ravnanja oziroma se braniti pred očitki staršev na način, ki je za učitelja poniževalen oziroma apriorno izhaja iz predpostavke, da je učitelj ravnal napačno in je kriv. Vprašanje primernosti in strokovnosti ravnanja učitelja je potrebno primarno ugotoviti v notranjem postopku znotraj zavoda in ne v obliki amfiteatra. Navedeno seveda ne pomeni, da lahko učitelj počne, karkoli želi, pač pa pomeni zgolj to, da je potrebno učitelja zavarovati pred tem, da je izpostavljen nepotrebni nadlegovanju. Ravnatelj je tisti, ki zastopa zavod, zato je tudi tisti, ki mora urejati razmerja med zavodom in tretjimi. Tega se ne more razbremeniti na način, da določi, naj se s tem ukvarja učitelj. Takšen pristop namreč sili učitelje v to, da že vnaprej cenzurirajo svoje ravnanje, pri čemer kot merilo ne uporabijo merila strokovnosti in primernosti, pač pa merilo strahu pred starši in njihovim vplivom oziroma nadlegovanjem.

Ob tem velja izpostaviti še, da je za škodo, ki jo povzroči učitelj oziroma delavec šole primarno odgovorna šola. Po 147. členu Obligacijskega zakonika⁵ namreč za škodo, ki jo povzroči delavec pri delu ali v zvezi z delom tretji osebi, odgovarja delodajalec. Oškodovanec ima pravico zahtevati povrnitev škode neposredno od delavca le v primeru, če je ta škodo povzročil namenoma. Če je delavec povzročil škodo namenoma ali iz hude malomarnosti, lahko delodajalec, ki je plačal odškodnino tretjemu, zahteva od delavca, da mu jo



ta povrne. Morda bi k temu dodali še, da škoda ni karkoli. Pač pa je škoda le tisto, kar je pravno priznano. Pravno priznana je škoda tedaj, kadar posega v nekaj, kar je pravno zavarovano. Razgovor in nasveti ter strokovne usmeritve glede vzgoje in izobraževanja same po sebi praviloma ne predstavljajo dejanj, ki bi lahko posegla v pravno priznane pravice učenca. Šele če bi se izkazalo, da učitelj ravna na način, ki posega v osebne pravice učenca ali v druge pravno zavarovane pravice učenca, bi lahko govorili o odškodninski odgovornosti. Pa tudi v tem primeru se seveda zastavi vprašanje glede višine odškodnine. Verjetnost uspeha v nekem odškodninskem postopku je torej v tem primeru majhna. Je pa res, da je lahko že sama grožnja s takšnim postopkom včasih dovolj, da se naslovnik odloča drugače, kot bi se, če grožnje ne bi bilo. Prav ta prisila, odločiti se drugače, ravnati drugače, se lahko obravnava kot mobing. Kot smo že rekli, pa je vsak delodajalec in s tem tudi šola dolžan svoje zaposlene zaščititi pred tovrstnim nadlegovanjem. Minimalno, kar torej gre pričakovati od šole, je, da ta že vnaprej, oblikuje usmeritve, kako ravnati v določenih situacijah in da tudi svoje zaposlene podpre v tovrstnih situacijah.

Sklep

Odvetnik nikakor ne sodi v osnovno šolo, še posebej ne v pogovore med učitelji, starši, učenci in strokovnimi sodelavci šole glede nasvetov ter strokovnih usmeritev glede vzgoje in izobraževanja. Ker za prisotnost odvetnika ni pravne podlage, se učitelju ni potrebno pogovarjati z odvetnikom, pač pa ga lahko napoti iz šole oziroma usmeri na ravnatelja.

⁴ Uradni list RS, št. 21/13, 78/13 – popr., 47/15 – ZZSDT, 33/16 – PZ-F, 52/16, 15/17 – odl. US, 22/19 – ZPosS, 81/19, 203/20 – ZIUPOP DVE, 119/21 – ZČmIS-A, 202/21 – odl. US, 15/22 in 54/22 – ZUPŠ-1

⁵ Uradni list RS, št. 97/07 – uradno prečiščeno besedilo, 64/16 – odl. US in 20/18 – OROZ631

(Ne)pravilna praksa ravnateljev z zornega kota nadzornih organov



mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



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

Nobena zakonodaja ni tako dobro, konkretno in jasno zapisana, da jo ne bi bilo možno razlagati oz. interpretirati na več različnih načinov. Ravnatelji vrtcev in šol to zagotovo že dobro vedo, saj se v praksi soočajo s številnimi dilemami in vprašanji, ali je določeno dejansko stanje sploh pravno urejeno, kako je ureditev dejanskega stanja in prav(il)nega ravnanja pravno zapisana in kako se zapisana pravna norma na pravilen način interpretira – nekako v stilu, kaj je pesnik želel povedati.

Ravno zaradi nejasnosti in pretirane splošnosti določenih pravnih norm skušajo različni deležniki interpretirati zapisane pravne norme. V mislih imam predvsem okrožnice MIZŠ, v katerih MIZŠ šole in vrtce seznanja z novimi predpisi, včasih pa je vsebina okrožnic interpretativna, ko skuša MIZŠ kot upravni organ podati pojasnila v zvezi z zakonsko ureditvijo posameznih vprašanj ter oblikuje neobvezujoča pravna mnenja oziroma strokovna stališča z vidika posamezne ureditve. Objavljene okrožnice MIZŠ imajo pravno naravo priporočil, z namenom zagotovitve enotnejše uporabe zakonske ureditve v praksi.

Po drugi strani v razlaganje pravnih pravil in norm poseže tudi sodna veja oblasti, ko s kakšno odločitvijo zamaje do tedaj uveljavljeno prakso¹ oz. jo dopolnjuje.² Z odločitvami sodišč se konkretizira in razlaga pravne norme. Pri tem velja poudariti, da v slovenskem pravnem sistemu sodišča (in drugi) niso vezani na odločitve sodišča na prvi stopnji oz. višjih sodišč izven obsega konkretnega primera.

Zelo pomembno vlogo pri interpretaciji pravnega ravnanja ob posameznih situacijah pa imajo tudi nadzorni organi, kot so inšpektorati, Informacijski pooblaščenec, itd.

Pogoste nepravilnosti šol in vrtcev, ki jih opaža Inšpektorat RS za šolstvo in šport

Za področje vzgoje in izobraževanja je zagotovo najbolj pomemben nadzorni organ Inšpektorat RS za šolstvo in šport, ki je zelo pomemben akter pri ugotavljanju (ne)pravilnega ravnanja šol in vrtcev ob posamezni problematični situaciji. Inšpektorat RS za šolstvo in šport z nadzori in ugotovitvami nepravilnosti šol in vrtcev v dobri meri kroji prakso šol in vrtcev, saj se morajo ugotovitve inšpektorata spoštovati in udeležati v praksi.

Skladno z Zakonom o šolski inšpekciji Inšpektorat RS za šolstvo in šport izvaja nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki jo opravljajo vrtci in šole, z namenom, da se zagotovi spoštovanje zakonitosti in s tem zaščita pravic otrok, učencev in dijakov.

Na prihajajočem seminarju (več o seminarju spodaj) bo inšpektorica Inšpektorata RS za šolstvo in šport predstavila:

- **na področju predšolske vzgoje:** predstavitev tehničnih pogojev za prostor in opremo vrtca, ki ključno vplivajo na varnost otrok,
- **na področju osnovnošolskega izobraževanja:** najbolj pogoste napake pri izrekanju vzgojnega opomina in nedoslednosti pri ocenjevanju znanja.

V sklopu predavanj tem bo predstavljena zakonodaja, opisane bodo pogoste kršitve šol in vrtcev, na koncu pa bodo pojasnjeni ukrepi inšpektorata v primeru ugotovljenih kršitev.

¹ Npr. Sodba in sklep Višjega delovnega in socialnega sodišča Pdp 64/2022, iz katere izhaja, da se pri odmeri sorazmernega dela letnega dopusta (regresa) upoštevajo le (polni) meseci zaposlitve, kar je v nasprotju z doslej uveljavljenim stališčem, da se izračuna tudi sorazmerni del letnega dopusta za mesec, v katerem delavec ne bo zaposlen v celoti, kar pomeni, da se tudi obdobja zaposlitve, krajša od enega meseca, upoštevajo pri določanju sorazmernega letnega dopusta.

² Osnovne šole bi morale glede na sodno prakso v primerih ponavljanja učencev 3. do 6. razreda in ob nesoglasju staršev ob izdaji spričevala izdati tudi upravno odločbo o ponavljanju razreda – tako Sodba Upravnega sodišča RS, št. I U 1231/2013, z dne 25. 9. 2013, Sodba Upravnega sodišča RS, št. I U 1947/2013, z dne 25. 2. 2015, in Sodba Upravnega sodišča RS, št. III U 214/2018-11, z dne 20. 9. 2018.

Najpogostejše postopkovne kršitve pri vodenju postopkov in odločanju o pravicah in dolžnostih učencev v osnovnih šolah

Upravna inšpekcija je leta 2019 opravila kar nekaj inšpekcijskih nadzorov, v katerem so ugotovili številne nepravilnosti pri vodenju in odločanju v upravnih postopkih osnovnih šol.

Na seminarju bodo predstavljene ugotovitve upravne inšpekcije pri nadzoru spoštovanja določb Zakona o splošnem upravnem postopku in postopkovnih določb Zakona o osnovni šoli pri odločanju o pravicah in obveznostih učencev v osnovnih šolah.

Upravna inšpektorica bo podrobneje predstavila, kdaj šole vodijo upravne postopke, ali uslužbenci izpolnjujejo pogoje za njihovo vodenje, ali so jim dodeljena ustrezna pooblastila in ali pravilno obravnavajo vloge, sestavljajo dopise, odločbe, obravnavajo pritožbe ter ali pritožbene komisije rešujejo pritožbe v pravilni sestavi in kako odločajo.

Odgovorjeno bo tudi na nekatera vprašanja in dileme, ki so se pojavila pri opravljanju sistemskih nadzorov osnovnih šol, kot npr. ali morata biti res oba starša podpisana na vlogi za vpis v vrtec in šolo in kako je s podpisami ob vpisu otroka na drugo šolo med letom? Kateri uslužbenec mora opraviti izpit iz splošnega upravnega postopka? Ter: ali za člane pritožbene komisije veljajo posebni pogoji pri obravnavanju pritožb?

Odločba ZPIZ – kaj pa zdaj?

Zagotovo so vodstva šol že prejela odločbo Zavoda za pokojninsko in invalidsko zavarovanje (v nadaljevanju: ZPIZ), v kateri ZPIZ delavca razvrsti v III. kategorijo invalidnosti, s pravico do dela s krajšim delovnim časom in s pravico do dela na drugem delovnem mestu z omejitvami, ki včasih onemogočajo nadaljevanje delovnega razmerja, saj delavec pri delodajalcu s takšnimi omejitvami ne more več opravljati dela na nobenem delovnem mestu.

Kako ravnati na pravilen način? Kaj pomeni pravica do opravljanja na drugem delovnem mestu? Kaj če drugega delovnega mesta v šoli oz. vrtcu ni? Sledi odpuščanje? Pravilni postopek odpuščanja je tako pravno zapleten, saj obstaja ogromno procesnih korakov, ki so zapisani v različnih zakonskih predpisih, da je stanje tako nepregledno, da je vsakič znova proces odpuščanja oz. iskanja ustreznega dela izziv zase. Kdaj delavcu odrediti čakanje na delo doma? Kakšno je nadomestilo, kdo to krije in kakšno je sodelovanje z MIZŠ (šole) oz. občino (vrtci). Dodatno se postopek zaplete, kadar gre za starejšega delavca.

Na vse dileme in pasti bo opozorila pravnica, ki to področje na MIZŠ odlično pozna in bo predstavila pravilen način, kako se lotiti reševanja izvedbe odločbe ZPIZ.

Določitev plače ob zaposlitvi, premestitvi in imenovanju v naziv ter ocenjevanje in napredovanje javnih uslužbencev

Vzgojitelj predšolskih otrok – pomočnik vzgojitelja se sredi leta zaradi daljše odsotnosti vzgojitelja zaposli na delovnem mestu vzgojitelja. Za katero delovno mesto ga mora delodajalec ocenjevati? Se delavcu zaradi sklenitve pogodbe o zaposlitvi na delovnem mestu iz višjega tarifnega razreda prekine napredovalno obdobje? Ne more napredovati v višji plačni razred na delovnem mestu vzgojitelj predšolskih otrok – pomočnik vzgojitelja, ko mu pogodba o zaposlitvi za določen čas za delovno mesto vzgojitelja preneha veljati, četudi so minila tri leta od njegovega zadnjega napredovanja?

Kakšne pravne možnosti ima delodajalec, ko se mu na razpis javijo kandidati, ki pa zaradi prenizke plače ne želijo skleniti delovnega razmerja?

Kako je z zaposlitvijo delavca, ki je bil zadnja leta zaposlen v zasebnem sektorju ali je trenutno brezposeln, vendar je pred leti že bil zaposlen v javnem sektorju in celo pridobil nekaj plačnih razredov napredovanja. Se takšnega delavca zaposli na izhodiščnem plačnem razredu ali se mu lahko ponudi višji plačni razred ob zaposlitvi?

Delavka se je vrnila s porodniškega dopusta septembra. Jo delodajalec za opravljanje dela za štiri mesece sploh lahko oceni?

Na seminarju bo pojasnjeno vse to, kot tudi, kateri so pogoji za napredovanje javnih uslužbencev v višji plačni razred, kako se šteje napredovalno obdobje javnega uslužbenca, kdaj se prekine in kako poteka postopek ugotavljanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje.

Strokovnjakinja s področja plačnega sistema javnih uslužbencev

bo odgovorila tudi na nekatera vprašanja in dileme, ki se pojavljajo pri ocenjevanju in napredovanju javnih uslužbencev v praksi, npr. kako se ocenjujejo in napredujejo javni uslužbenci, ki so zaposleni na dveh delovnih mestih, kako se določi in upošteva ocena in napredovalno obdobje, ko se javni uslužbenec med letom zaposli na drugem delovnem mestu, kako se javnemu uslužbencu določi plača v primeru, ko hkrati napreduje v višji plačni razred in v višji naziv.

ZVOP-2 – kaj se bo res spremenilo?

Dne 27. 12. 2022 je bil v Uradnem listu RS, št. 163, objavljen nov Zakon o varstvu osebnih podatkov (v nadaljevanju: ZVOP-2), ki prične veljati 26. 1. 2023. Na predavanju bo državni nadzornik za varstvo osebnih podatkov odgovoril na številna pomembna vprašanja, med njimi:

- Kaj ZVOP-2 prinaša novega vrtcem in šolam in na kaj morajo biti posebej pozorni?
- Katere podatke sme vrtec ali šola obdelovati po področni zakonodaji in kdaj je treba pridobiti privolitve?
- Pod katerimi pogoji sme šola/vrtec zakonito objaviti fotografije in videoposnetke otrok na spletni strani in socialnih omrežjih?
- Kako zakonito izvajati videonadzor v skladu z ZVOP-2?
- Kaj ZVOP-2 spreminja za zaposlene in kaj za delodajalca?
- Globe in kaznovanje po ZVOP-2.

Zakaj se udeležiti seminarja?

Glede na zgoraj prebrano verjetno kar odvečno vprašanje, saj so vsebine aktualne in bodo prišli odgovori zagotovo še kako prav.

Verjetno prvič v zgodovini Slovenije bodo na enem mestu, v enem dnevu, predavali izkušeni strokovnjaki, ki prav vsi v okviru svojih delovnih obveznosti pri nadzornih organih in ministrstvih opravljajo nadzore nad delovanjem vrtcev in šol oziroma jim pomagajo pri strokovnih dilemah, zato bi si morali ravnatelji, njihovi pomočniki in drugi rezervirati datum 1. 3. 2023, saj bodo seznanjeni s številnimi primeri dobrih praks.

AKTUALNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO-PRAVNI SEMINAR ZA VODSTVA ŠOL IN VRTCEV:

(NE)PRAVILNA PRAKSA RAVNATELJEV Z ZORNEGA KOTA NADZORNIH ORGANOV

ZVOP-2 – kaj se je res spremenilo?

Anže Novak, Informacijski pooblaščenec

Odločba ZPIZ – kaj pa zdaj?

Mija Požlep, MIZŠ

Določitev plače ob zaposlitvi, premestitvi in imenovanju v naziv ter ocenjevanje in napredovanje javnih uslužbencev

mag. Katja Knez, MJU

Pogoste nepravilnosti šol in vrtcev, ki jih opaža Inšpektorat RS za šolstvo in šport

Renata Ravlija, Inšpektorat RS za šolstvo in šport

Najpogostejše postopkovne kršitve pri vodenju in odločanju o pravicah in dolžnostih učencev v osnovnih šolah

mag. Mateja Jaklič, Upravna inšpekcija

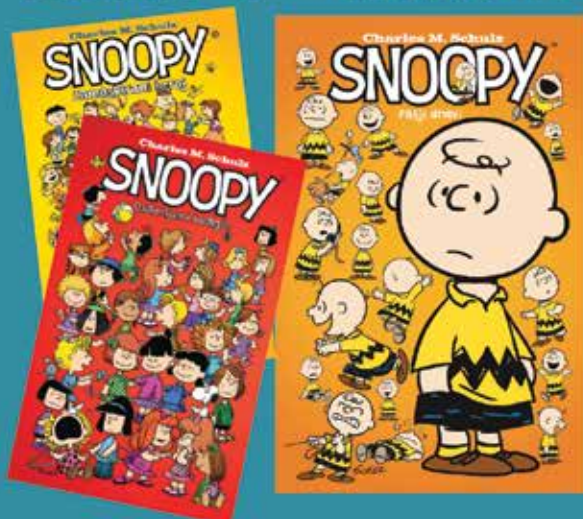
Kdaj: 1. 3. 2023

Kje: Fakulteta za upravo, Gosarjeva ulica 5, Ljubljana

Cena: 170,00 EUR (brez DDV), drugi udeleženci istega zavoda - 20 % popusta.

Na seminar se lahko prijavite preko e-naslova info@kurikulum.si ali preko prijavnice na spletni strani <https://www.kurikulum.si>.

SNOOPY - NAJUSPEŠNEJŠI STRIP VSEH ČASOVI




Snoopy - Zamaskirani heroj
Snoopy - Osamljeni beagle
Snoopy - Pasji dnevi (novost)

Sanjavega psička Snoopyja, ki leži na strehi svoje pasje hišice, pozna cel svet. Podobno kot Pika Nogavička, Alica v čudežni deželi ali Medvedek Pu se tudi Arašidki Charlesa M. Schulza že dolgo uvrščajo med klasična mladinska dela.

19,99 € / izvod, 44,99 € / komplet

 DIDAKTA

 041 308 300

 zalozba@didakta.si

 www.didakta.si

Astronomija za radovedne



24,99 €

Zvezdne karte, planeti, zvezde, galaksije


Kaj vse je v vesolju? Kje je gora Olimp na Marsu?
Kje točno je pristal prvi človek na Luni?
Kje se nahaja tirnica, po kateri kroži
Mednarodna vesoljska postaja?



Nova knjiga vam bom pomagala pri odkrivanju ozvezdij, planetov in meglic, ki jih lahko vidimo s prostim očesom, in tudi tistih, ki jih lahko opazimo samo s pomočjo najsodobnejših teleskopov.

 DIDAKTA

 041 308 300

 zalozba@didakta.si

 www.didakta.si

VIJA VAJA VEN O MOTEČEM VEDENJU V ŠOLI

Darja Barborič Vesel

DARJA BARBORIČ VESEL

VIJA VAJA VEN: O MOTEČEM VEDENJU V ŠOLI

Vsak učitelj se je med svojim poslanstvom bržkone že srečal z vedenjsko problematičnimi in motečimi učenci. Čeprav takšno vedenje ni novodoben pojav, je dandanes v porastu. Zato je morda bolj kot kdaj koli prej pomembno, da učitelj motečega vedenja ne zna le prepoznati, temveč da razume tudi njegove vzroke in nanj primerno odreagira.

V priročniku nas Darja Barborič Vesel popelje tako čez teorijo nastanka kot tudi prakso ravnanja, ko v razredu nastopi neželjeno vedenje, hkrati pa z izborom iskrih kolumn in zapisov izpovedi učiteljev, učencev ter staršev poskrbi za večplastno razumevanje in lažje spoprijemanje z realnostjo motečega vedenja v šoli.

242 strani, 230 x 150 mm, mehka vezava z zavihki, 24,99 EUR

 DIDAKTA  041 308 300  zalozba@didakta.si  www.didakta.si



Navodila avtoricam in avtorjem

Revija Didakta, št. 221
januar, februar 2023

Za založbo
Rudi Zaman

Urednik
dr. Martin Uranič

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

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

Jezikovni pregled
dr. Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Walter Moras, *Lovec v zimskem
gozdu* (olje na platnu, 1876)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Grafika Soča d. o. o.

Naslov uredništva
Revija Didakta,
Železniška ulica 5,
4248 Lesce
tel.: 04 53 20 209
faks: 04 53 20 211
e-pošta: revija@didakta.si
www.didakta.si
Naročnino prosimo poravnajte
na račun št. 02 068-0016734826

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

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

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

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

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

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

Članek v reviji

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

Članek v zborniku

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

Zbornik

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

Knjiga

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

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

Lipovec Oštir, A. (2010): Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V: Lipovec Oštir, A. (ur.) in Saša, J. (ur.): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, str. 16-30. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>, 31. 7. 2014.

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

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

Uporabljen literaturo naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

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

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

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

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

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

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

Naročite se na revijo **Didakta**

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte založba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Železniška ulica 5, 4248 Lesce.

Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo *Didakta* znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.

Didakta

KRISTER P. JANSSON

JAN PANČUR

Ilustriral Jure Engelsberger

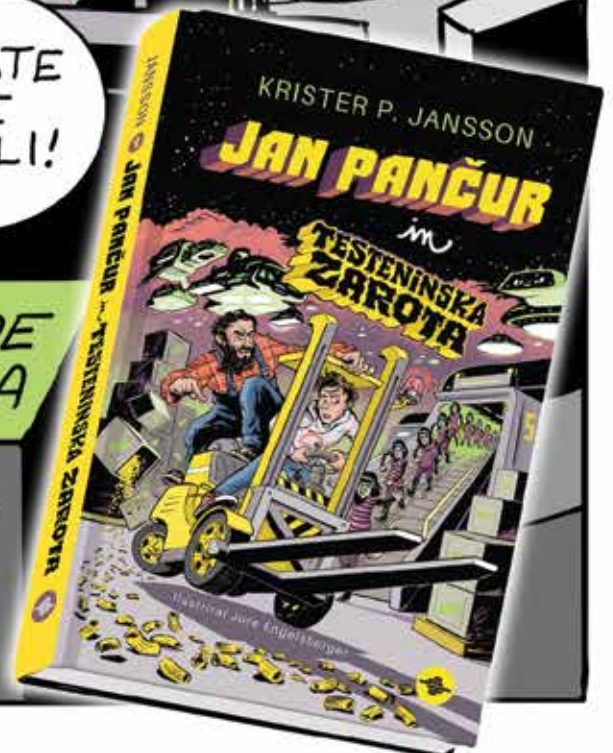


**TOTALNO NEOBIČAJNE PRIGODE
TOTALNO OBIČAJNEGA ŠOLARJA**

“Najbolj zabavna zgodba o pablazneli znanstvenici, vesoljskih kuščarjih in hipnotičnih testeninah, kar jih boste našli v našem kotičku galaksije.”

Boštjan Gorenc - Pižama

www.didakta.si





Gospodarsko razstavišče d.o.o., Dunajska cesta 18, 1000 Ljubljana

Alpe-Adria

33. sejem turizma,
kampinga in karavaninga

15.—18. februar 2023

Gospodarsko razstavišče, Ljubljana



VZPOREDNI DOGODEK:

