

**Fokus: Otroci s posebnimi potrebami in šola**



**OTROCI S POSEBNIMI  
POTREBAMI**

Mag. Breda Vöröš

**JAVNO NASTOPANJE  
V OSNOVNI ŠOLI  
S PRILAGOJENIM  
PROGRAMOM**

Mag. Barbara Rebolj

**DELO VZGOJITELJICE  
Z OTROKOM  
S POSEBNIMI  
POTREBAMI – PRIMER  
IZ PRAKSE**

Tanja Bergant, vzgojiteljca

**»KO BOM VELIKA BOM  
ZVEZDA«**

Božena Krivec



**Šolska praksa**

**RAZLIČNOST OTROK NUJNO  
POGOJUJE RAZLIČNOST  
PRISTOPOV ZA DELO Z NJIMI**

Marijana Eri-Birk

**PRIPRAVLJALNICA –  
PREVERJENA PRAKSA IZ  
TUJINE IN NEFORMALNA  
OBLIKA PODPORE  
PRISELJENIM UČENCEM**

Ivana Čančar

## Uvodnik

Ljudje s posebnimi potrebami obstajajo. Preprosto rečeno, so to tisti posamezniki, ki se iz takšnega ali drugega razloga težko spopadajo s svojim bivanjem v vsakdanjem življenju. Morda so se takšni že rodili zaradi prirojenih genetskih okvar ali pa so postali ranljivi kasneje zaradi nesrečnega spleta okoliščin. Lahko so telesno ali duševno prizadeti. Lahko tudi oboje. V preteklosti so bili praviloma popolnoma potisnjeni na rob družbe. V najboljšem primeru jih je družba doživljenjsko odložila v specializirane institucije, v katerih so zanje poskrbeli drugi. Če to, kar so z njimi tam počeli, sploh lahko imenujemo »skrb«. A v preteklosti marsikdo ni bil deležen niti te možnosti.

Danes si radi predstavljamo, da se do posameznikov s posebnimi potrebami vedemo drugače. Da smo pozorni, skrbni in čuteči. Predvsem pa, da država s svojimi skrbstvenimi programi omogoča njihovo drugačno obravnavo in da jim pomaga, da živijo po svojih zmožnostih polno življenje. Sem sodi tudi šolski sistem. Nekateri bi rekli, da smo naivni oziroma, da sami sebe slepimo. Posamezniki s posebnimi potrebami še vedno v veliki meri ostajajo na obrobju družbe, razen nekaterih redkih posameznikov, ki izstopajo zaradi kakšne svoje posebne lastnosti, ki družbi koristi ali pa preprosto fascinira ljudi. V času ekonomske in gospodarske krize država ne samo da ne skrbi za nastanek novih programov in krepitev starih s katerimi bi pomagala vsem tistim, ampak poskuša nekatere programe pomoči celo ukiniti. Na žalost.

Prepričanje, da so posamezniki s posebnimi potrebami zaradi tega, ker potrebujejo

našo pomoč, nepopolni, je napačno. So le drugačni od tako imenovanih »normalnih« posameznikov. Toda, to še ne pomeni, da jim je v življenju lahko in da ne potrebujejo naše pomoči in solidarnosti. Čeprav marsikomu od njih ne moremo kar zagotoviti enakovredne kvalitete bivanja, saj je le ta odvisna od njegove prizadetosti, pa se moramo zavedati, da pogosto trpijo tudi zaradi tega, ker je svet v katerem živijo, v veliki meri zgrajen po standardih, ki ustrezajo nam, »normalnim«. Zato so nepopolni samo v tolikšni meri kolikor jih silimo živeti v svetu, ki ustreza zgolj nam. To pa je nekaj, kar lahko spremenimo, če le želimo.

Dr. Tomaž Krpič

### Fokus: Otroci s posebnimi potrebami in šola

2 - OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI /  
Mag. Breda Vöröš

6 - JAVNO NASTOPANJE V OSNOVNI ŠOLI  
S PRILAGOJENIM PROGRAMOM / Mag.  
Barbara Rebolj

9 - DELO VZGOJITELJICE Z OTROKOM S  
POSEBNIMI POTREBAMI – PRIMER IZ  
PRAKSE / Tanja Bergant

12 - EDINI DOM, KI GA POZNAM –  
MLADINSKI DOM MALČI BELIČEVE /  
Janja Gazvoda

15 - FOTOGRAFIJA V POSEBNEM  
PROGRAMU VZGOJE IN  
IZOBRAŽEVANJA / Tanja Šoštarič Tasič

18 - POSTOPEK UVAJANJA SLEPEGA  
OTROKA V VRTEC / Lidija Selič

26 - PRAKSA DIJAKINJE S CEREBRALNO  
PARALIZO NA FINSKEM IN TEKTONSKE  
OVIRE / Snežna Trojnar Kvas

30 - »KO BOM VELIKA BOM ZVEZDA« /  
Božena Krivec

Šolska praksa

33 - RAZLIČNOST OTROK NUJNO  
POGOJUJE RAZLIČNOST PRISTOPOV  
ZA DELO Z NJIMI  
/ Marijana Eri-Birk

36 - PRIPRAVLJALNICA – PREVERJENA  
PRAKSA IZ TUJINE IN NEFORMALNA  
OBLIKA PODPORE PRISELJENIM  
UČENCEM / Ivana Čančar

41 - LJUDSKO IZROČILO ŽIVI TUDI V ŠOLI /  
Marija Marjetka Benedik

Med teorijo in prakso

48 - TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT  
SREDSTVO ZA DOSEGANJE VIŠJE  
RAVNI SOCIALNE USPEŠNOSTI  
MLADOSTNIKOV / Vesna  
Starman

51 - VPLIV VZGOJITELJA NA USPEŠEN  
USTVARJALNI RAZVOJ NADARJENEGA  
OTROKA / Valda Janjanin

Raziskovalna naloga

56 - SPREMLJANJE RAZVOJA  
NADARJENIH UČENCEV / Nataša  
Pibernik

Pisava

66 - ANALIZA PISAVE KOT DOBRO  
PSIHODIAGNOSTIČNO SREDSTVO  
UČITELJA / Mag. Marijana Jazbec

Šolski kolektiv

72 - ENAKO PLAČILO ZA ENAKO DELO –  
TUDI V SLOVENSKEM ŠOLSTVU? /  
Marko Valenčič

Podlistek

76 - Reci ne brez slabe vesti



**OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI** / Mag. Breda Vöröš, profesorica inkluzivne pedagogike in učiteljica dodatne strokovne pomoči / Osnovna šola Miška Kranjca Velika Polana

Dober občutek je, ko veš, da s svojim početjem nekemu pomagaš.

### KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Otroci in njihovi starši imajo v začetku šolanja dokaj visoka pričakovanja, ki žal niso vedno uresničljiva. Zahteve današnje šole so velike in jih vsi šoloobvezni otroci ne zmorejo. Tako nastopijo težave za otroke in starše ter seveda tudi za učitelje. Učni rezultati so nižji od pričakovanih in začne se začarani krog učnih in drugih težav. Učnih težav po navadi ne moremo kar izbrisati, jih pa lahko s pravočasnim odkrivanjem, razumevanjem in ustrezno obravnavo omilimo do stopnje, ki otroku omogoča funkcioniranje v skladu s pričakovanji in zahtevami redne osnovne šole. Glede na vrsto in intenziteto motenj in primanjkljajev, ločimo različne skupine otrok s posebnimi potrebami.

Pogosto so mnenja o tem, ali je ta otrok za »tu« (mišljeno v redni osnovni šoli), plod slabe poučenosti o stopnjah in vrstah posebnih potreb.

Slovenska zakonodaja v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) opredeljuje naslednje skupine otrok s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- gluhi in naglušni otroci,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in
- otroci z avtističnimi motnjami.

Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami uporabljajo od 1. 5. 2014 dokument, imenovan *Kriteriji za*

*opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.*

S tem dokumentom so objavljani vsi kriteriji, po katerih se opredelijo vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami in katerih priloga so tudi kriteriji za določitev začasnega spremljevalca za

fizično pomoč za dolgotrajno bolne otroke, otroke z avtističnimi motnjami, slabovidne otroke in otroke z okvaro vidne funkcije ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Vir 1).

### KAKO LAHKO POMAGAMO OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI

Zelo pomembno je, da čim prej prepoznamo otrokova močna in šibka



področja. Če otrok ni zmožen sam s svojim funkcioniranjem kompenzirati oziroma nadomeščati primanjkljajev na šibkih področjih, potrebuje pri tem pomoč. Če njegovi primanjkljaji in motnje niso pravočasno prepoznani, se izgublja dragoceni čas za rehabilitacijo in kompenzacijo.

V Sloveniji so predšolski otroci vključeni v sistematske preglede, ki niso pomembni zgolj zaradi preventivnih cepljenj, temveč predvsem zaradi informacij o splošnem zdravstvenem stanju in psihosocialnem razvoju otroka. Pomembno je tudi, da strokovni delavci že v vrtcu poznajo in znajo opredeliti

področja funkcioniranja otrok in na ta način prepoznajo otrokova šibka področja.

Otroke, pri katerih zaznamo motnje in primanjkljaje, čim prej vključimo v proces usmerjanja, ki je namenjen otrokom s posebnimi potrebami. Ti za uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja potrebujejo ustrezne programe vzgoje in izobraževanja ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči.

Zgolj prepoznavanje primanjkljajev in motenj ni dovolj. V primeru, da so ti zaznani in prepoznani, je treba

za otroka pripraviti načrt ustreznih strategij za premagovanje ovir, motenj in primanjkljajev. Vključiti je treba strokovnjake z ustreznih področij – medicine, mentalnega zdravja in izobraževanja. Le takšna oblika pomoči, ki obravnava otroka kot celoto, lahko pripelje do želenih rezultatov. Pri vsem tem pa ne smemo pozabiti na starše otrok. Družina predstavlja otroku primarno celico razvoja. V njej pridobiva prve življenjske izkušnje, na osnovi katerih se oblikuje njegova osebnost.

Načrt ustreznih strategij za premagovanje ovir, motenj in primanjkljajev mora temeljiti na sodelovanju vseh subjektov, tudi otroka. Načrt pomoči mora temeljiti na otrokovih zmoglostih, sposobnostih in interesih. Tak načrt pomoči imenujemo tudi individualizirani program.

Pri oblikovanju individualiziranega programa oziroma načrta pomoči je treba upoštevati vse dejavnike, najpomembnejši med njimi pa je otrok in iz njega izhajajoče:

- intelektualne sposobnosti,
- ustrezne psihofizične lastnosti – da je telesno zdrav, ima dobre delovne navade, da je sposoben primerne koncentracije,
- govorni status,
- alternativna pismenost,
- ustrezna osebnostna, emocionalna in socialna zrelost, ki ustreza ali presega kronološko starost,
- močna področja: sposobnost navezovanja stikov s člani skupine, dobra energetska opremljenost, ambicioznost, storilnostna usmerjenost, otrokov nivo znanja in socialnih izkušenj mora biti primerljiv z nivojem polnočutnih otrok (Ribnikar Kastelic in Levec 1990).

Poleg otroka samega moramo upoštevati tudi dinamiko in značilnosti njegove družine:

- družinsko klimo (je ugodna?),
- pripravljenost na dodatno delo z otrokom,
- redno sodelovanje s šolo in drugimi institucijami, ki lahko otroku nudijo pomoč,





- realna pričakovanja staršev,
- tolerantnost,
- zmožnost strpnosti in sprejemanje dejstev (Ribnikar Kastelic in Levec 1990).

Zelo pomemben dejavnik, ki oblikuje in formalno izobražuje, je osnovna šola, ki mora imeti:

- ugodno klimo,
- primerno usposobljene strokovne delavce,
- strokovne delavce sprimernimi osebnostnimi lastnostmi,
- dodatno izobraževanje,
- dodatno delo z otrokom,
- sodelovanje s člani tima,
- sodelovanje z individualnim terapevtom, če ga otrok ima,
- predstavitev ovire, motnje oz. primanjkljaja sošolcem, ki je primerna starosti otrok,
- fleksibilnost in življenjskost učnega procesa,
- realnost in strpnost ( Ribnikar Kastelic in Levec 1990).

#### **PREDNOSTI ZGODNJE OBRAVNAVE**

Starši in pedagogi iz svojih izkušenj vemo in to dokazujejo tudi številne študije, da je otrokov razvoj v otroštvu zelo pomemben in povezan s poznejšimi akademskimi dosežki. Zgodnje izkušnje vplivajo na hitrejše učenje in usvajanje govora in jezika, razvijajo zdrav odnos do vrstnikov in odraslih ter oblikujejo pomembne čutne sposobnosti (Globačnik 2012). Otrokov razvoj je odvisen tudi od okolja; če je spodbudno, je to boljša popotnica za otrokov razvoj. Vendar otrokov razvoj ni pogojen samo in zgolj z vplivom okolja. Zgodnje učenje je kumulativno, osnovne veščine, ki jih otrok pridobi v zgodnjem otroštvu, so nujni temelji za učenje za kasnejše uspešno usvajanje učnih vsebin in osnovnih šolskih spretnosti (Landry 2005).

Smotrno se je vprašati, kakšen je namen zgodnjih obravnav. Cilji zgodnjih obravnav so oblikovani tako, da imajo predvsem preventivni namen že pred vstopom v šolo. Načrtujemo jih za zmanjševanje psiholoških, kognitivnih in drugih ovir.





V Navodilih h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je opredeljeno, da naj bo otroku s posebnimi potrebami, ki mora biti pravočasno kot tak tudi prepoznan, zagotovljeno polno in aktivno sodelovanje z drugimi otroki v oddelku. Omogočeno naj mu bo tudi soodločanje o njegovem življenju, seveda v skladu z njegovimi zmožnostmi. V vrtcu in šoli je treba upoštevati tudi načela vzgoje otrok s posebnimi potrebami, ki so:

- načelo pravočasne usmeritve v ustrezen program predšolske vzgoje,
- načelo interdisciplinarnosti,
- načelo inkluzije,
- načelo individualizacije,
- načelo celovitosti in
- načelo kontinuiranosti programov.

Tako za predšolskega otroka kot šoloobveznega otroka s posebnimi potrebami, ki je vključen v vrtec oz. v devetletno osnovno šolo (s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo), je treba v skladu z zakonodajo (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ZUOPP 1) izdelati individualizirani program.

#### **PRI POUČEVANJU IN POMOČI UČENCEM, KI POČASNEJE USVAJAJO ZNANJA ZARADI RAZLIČNIH VZROKOV, UPOŠTEVAMO SPLOŠNA PRIPOROČILA**

Učenje učencev s posebnimi potrebami je uspešnejše v znanih in praktičnih situacijah, kar povečuje tudi sposobnost posploševanja. Učenci zato potrebujejo naslednje prilagoditve:

- abstraktne vsebine moramo spremeniti v konkretne;
- določene prilagoditve in poenostavitve gradiv, da bolje razumejo osnovne pojme;
- enoznačne in konkretne informacije;
- ustrezno prilagojena izobraževalna gradiva, kar jim omogoča hitrejšo učenje;
- besedila, povezana s konkretnimi vsebinami (na primer opis življenjskih zgodb, živali, iger in podobno, da se hitreje naučijo branja);

- konkretnejše in preprostejše naloge, kar jim omogoča uspešnejše sodelovanje v skupini vrstnikov;
- več učnih in tehničnih pripomočkov;
- več časa za reševanje nalog.

Vključitev takega učenca v oddelk redne devetletne osnovne šole predstavlja za strokovne delavce šole pravi strokovni izziv.

#### **ZAKLJUČEK**

Šola ni samo prostor posredovanja in sprejemanja znanja. Učenci v šoli oblikujejo tudi svoje osebnosti in zadovoljujejo številne druge potrebe, kot so druženje in podobno. V socialnih in ekonomskih stiskah ima še posebej velik pomen ustrezno in podporno delovanje strokovnih delavcev. Če želimo biti pri tem uspešni, moramo v šolah in vrtcih pripraviti programe dejavnosti, ki bodo pri učencih razvijali pozitivno samopodobo, jih učili sprejemati odgovornost za svoja dejanja in razvijali tehnike ustreznejše komunikacije, česar se ne da nadomestiti zgolj z »znanjem«.

Strinjam se z Glasserjevo trditvijo, da je vsak učenec lahko uspešen, vendar dodajam, da je to mogoče v primeru, ko ima učenec spodbudno okolje, ki omogoči aktivacijo njegove notranje motivacije.

#### **LITERATURA**

- Cunningham Cliff (1999) *Poskušajmo razumeti Downov sindrom – vodnik za starše*. Ljubljana: Društvo za pomoč duševno prizadetim Sožitje.
- Globačnik Bojana (2012) *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Karlovec Tanja in Vöröš Breda (2011) *Motnje branja in pisanja pri učencih Romih ter metode za njihovo premagovanje*. Koper: PEF – magistrsko delo.
- Košir Stanislav (2008) *OTROCI s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Landry Susan (2005) *Effective Early Childhood Programs: Turning*

*Knowledge into Action*. Houston: University of Texas Health Science Center.

Novljan Egidija (2004) *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Opara Božidar (2005) *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Reid Gavin (2002) *Nekaj v prijateljsko pomoč: vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami Slovenije.

Ribnikar-Kastelic Neva in Levec Alenka (1990) *Vključevanje slušno prizadetih otrok in mladostnikov v polnočutno okolje: Integracija slušno prizadetih v redne šole*. Ljubljana: Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih.

Žerdin Terezija (2003) *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in Društvo Bravo.

#### **VIRA**

Vir 1: ZRSŠ (2014) *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno na [http://www.zrss.si/pdf/050911123118\\_zakon\\_o\\_usmerjanju\\_otrok\\_s\\_osebniimi\\_potrebami\\_22072011.pdf](http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_osebniimi_potrebami_22072011.pdf), 1. 2. 2014.

Vir 2: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (2003) *Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. Dostopno na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum\\_navodila.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf), 5. 1. 2015.

## JAVNO NASTOPANJE V OSNOVNI ŠOLI S PRILAGOJENIM PROGRAMOM / Mag. Barbara Rebolj, profesorica slovenščine in bibliotekarka / OŠ Jela Janežiča

Odgovorni smo za tisto, kar naredimo, pa tudi za tisto, česar ne.  
Voltaire

### ZAKAJ JAVNO NASTOPANJE

Osnovna šola s prilagojenim programom izobrazuje otroke s posebnimi potrebami (lažja motnja v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, govorno-jezikovna motnja, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z motnjami vedenja in osebnosti in z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi). V šoli potekata dva programa: program z nižjim izobrazbenimi standardom in posebni program. Z javnim nastopanjem se sreča vsak človek in nemalokrat je v zadregi, kako govoriti, kaj govoriti, za koga govoriti... Učenci, ki obiskujejo šolo s prilagojenim programom, imajo tako še več jezikovnih težav že zaradi svojih omejitev, ki so različne: nerazločen in neartikuliran govor, jecljanje, revno besedišče, slaba zavest o knjižnem jeziku, pogosta mašila, premori, nimajo občutka za ritem, intonacijo in barvanje, nekateri imajo primanjkljaje v pisnem izražanju in branju, težave pri pregibanju besed in izražanju kompleksnih povedi oziroma sporočil ter težave s koncentracijo.

Spet drugi pa se lahko srečujejo s pravnasprotnimi težavami, imajo visoke verbalne sposobnosti, dober slušni spomin, dober besedni zaklad, tekoče berejo in se dobro zapomnijo besedne informacije ter besedne zveze, vendar pa imajo nizke motorične zaznavno-prostorske in socialne sposobnosti. Za te učence z neverbalnimi specifičnimi težavami je značilna nesposobnost zaznavanja neverbalnih socialnih znakov (gest, obraznih izrazov), pomanjkanje očesnega stika, velika gostobesednost in veliko govorjenja o stvareh, ki ne ustrezajo kontekstu. Težko razumejo tudi izražanje v prenesenem pomenu in analogije, sporočila razumevajo dobesedno.

Odziv učencev s posebnimi potrebami na govorni položaj je po navadi neposreden, in če so okoliščine poznane, tudi stalen. Skratka, če so v okolju, ki ga poznajo, zelo radi nastopajo in celo igrajo. Prav zaradi njihovega navdušenja, pa tudi zavoljo zapovedanih šolskih prireditev in možnosti nastopanja v svojem lokalnem okolju, se je na naši šoli izoblikoval krožek javnega nastopanja. Udeleženci krožka so bili večinoma učenci programa nižjega izobrazbenega standarda (od 6. do 8. razreda), prisotni pa so bili tudi učenci višjih razredov posebnega programa.

### POTEK IN AKTIVNOSTI KROŽKA

Jezik je orodje, in da to orodje pravilno in učinkovito uporabljamo, je treba poznati njegov sistem in pravila, zelo pomembno pa je tudi poznavanje in uporaba čim bogatejšega besedišča. Učni načrti, učbeniki ter delovni zvezki so prilagojeni in tako kot v večinski osnovni šoli se zaradi podrejanja zahtevam šolskega sistema premalo razvijajo razumevanje, razmišljanje ter kreativnost, in prav to je osnova za zadovoljivo oziroma uspešno sporazumevanje na splošno. Na drugi strani pa gre pri jeziku tudi za bolj mehaničen del, kjer vaja in trening prav tako obrodita sadove. Oba vidika in pa veččutni pristop, ki upošteva različne učne stile učencev in uporablja različne aktivnosti (vizualne, besedne, gibalne, gustatorne, olfaktorne) ter različne pripomočke, so bili uporabljeni pri snovanju tega krožka. Učenci so izvajali vaje in jezikovne igre za vsa jezikovna področja: fonološko, morfološko, semantično, sintaktično in pragmatično. Na fonološkem področju so bile vaje za doslednost posameznih glasov (sičnikov, šumnikov) in za artikulacijo glasov v različnih besedah ter v razlikovanju podobnih glasov, npr. *t-d*, *p-b*. Na morfološki ravni smo delali

vaje iz besednih vrst, kjer so učencem znane predvsem polnopomenske besede, manj pa nepolnopomenske besede. Na pravorečni ravni smo pri slovničnih besedah trenirali pravorečni izgovor predloga *v*, ki pa ne povzroča težav samo učencem, ampak v veliki meri tudi učiteljem. Pri polnopomenskih besedah smo izbrali znane prevzete besede, kot so npr. *dilema*, *atrakcija*, *fenomen*, razlagali njihov pomen in iz teh besed delali različne premetanke in vaje: iskanje besed, ki se začnejo na isto črko kot prevzeta beseda, iskanje besed, ki imajo enako število črk kot prevzeta beseda, iskanje novih besed iz črk prevzete besede. Za širjenje pomena besed smo uporabili zgodbe iz narobe besed slikanice Adija Smolarja *Jezikovni kotliček*. S tem so učenci ugotavljali, kako imajo besede določen pomen in kako jih uporabljamo ali samo enopomensko ali pa večpomensko ali pa celo dobijo nov šaljiv pomen kot v Smolarjevi slikanici. Na področju semantike smo se torej učili nove besede, kot se na primer izvaja začetni jezikovni pouk angleščine v angleški šoli. Besede smo brali, zapisovali in razlagali njihov pomen ter jih naslednjic poskušali spet priklicati v spomin. Širili smo tudi metaforični pomen besed in razlagali njihov pomen. Tudi pri prenesenem pomenu imajo učenci s posebnimi potrebami težje predstave, ker jim je bližji neposredni in konkretni pomen. Zato smo najprej iskali primere in nato na primerah razložili prave metafore, na primer *moja mama je kot sonce* (*lepa, dobra, velika, svetla*), in iz tega smo izpeljali *moja mama je sonce*. Sintaktični del je vseboval tvorjenje povedi in krajših besedil. Pogosti zapleti so bili pri zloženih povedih (priredno in podredno). Na pragmatičnem področju smo igrali različne igre vlog, tako da so učenci poskušali jezikovno vsebino umeščati v kontekst sporazumevanja in upoštevati

ustreznost glede na naslovnika, temo, čas, resničnost, jasnost, razumljivost.

Ker je abstraktna domena šibka točka otrok s posebnimi potrebami in prav tako humor, smo prebirali kratke humoristične tekste ali stripe, razlagali pregovore in modre misli. Poleg pomenske razlage, razumevanja in smešnega učinka so humoristična besedila in modre misli ter pregovori dobro izhodišče za različne možnosti dela z besedilom. Misli učenci lahko berejo z občutkom, pazijo na premore, poudarjajo pomembne besede, pri

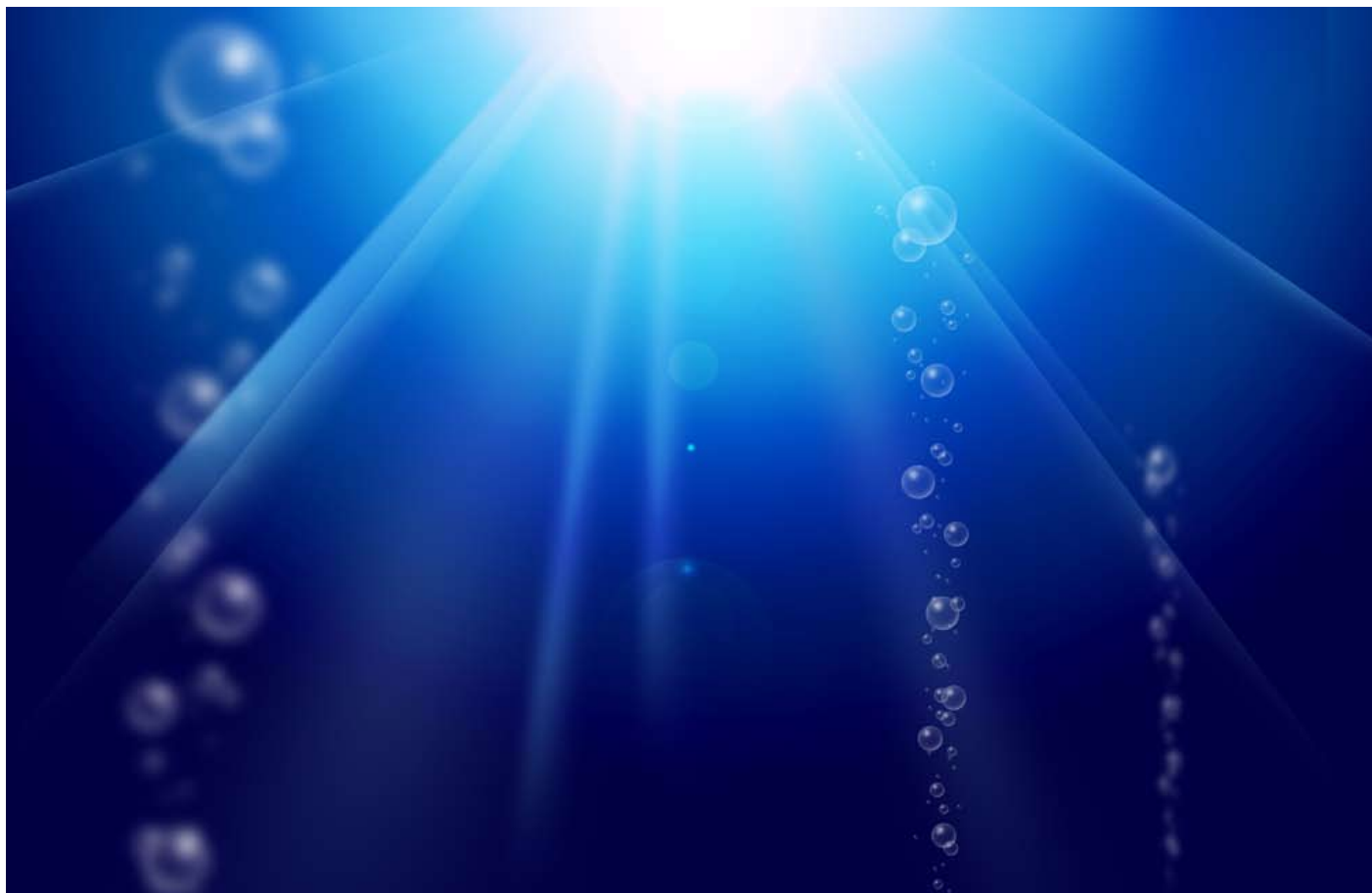
branju pazijo na očesni stik. Ko berejo, nastopajo pred drugimi učenci in vadijo prihod na svoj nastop. Pri pomen-skem delu razložijo pomen posameznih besed misli in pomen celotne misli. Misli lahko tudi razpoložensko različno barvajo. Na višji ravni pregovore tudi parafrazirajo oziroma predrugačijo ali jih zapišejo tako, kot jih razumejo (za pomoč primerjajo podobne razlage iz knjige Kristine Čehovin Kastelic *Pregovori in reki za najmlajše*). Iz posamezne misli ali pregovora si izberejo eno besedo in iščejo besede na osnovi asociacij oziroma miselnega toka. Humoristična

besedila so učenci poskušali povzeti s svojimi besedami in jih povedati pred drugimi učenci.

Vaje so bile usmerjene tudi na pozornost, katere so sestavine retorične tehnike: iskanje, razporeditev, ubeseditiv, pomnjenje in udejanjenje. Iskanje informacij ali snovi za določeno temo predstavlja težko nalogo že pri rednem pouku, ko učenci nabirajo ali literaturo iz knjižnice ali podatke s spleta. Za snov, ki smo jo uporabljali, so največkrat izbirali in pregledovali iz že izbranega oziroma omejenega nabora







možnosti ali pa so tudi sami iskali v šolski knjižnici. Pri iskanju potrebujejo precej direktne in konkretne usmeritve. Za razporeditev in ubeseditev smo pisali zgodbe na osnovi slikic, ki so morale biti členjene na uvod, jedro in zaključek. K ubeseditvi sodijo tudi že prej omenjene naloge iz besedišča, prenesenega pomena in teksta. Pri pomnjenju so obnavljali kratka besedila in uporabljali tehniko miselnega vzorca. Vsa ta prizadevanja pa so se nato udeležila v različnih govornih vlogah, ki so jih učenci izvajali na različnih prireditvah.

#### REZULTATI KROŽKA

Dobre strani krožka so bile torej vidne celo leto. Učenci so pridobili veliko samozavesti oziroma samopodreditve, kar je tudi osebna lastnost, ki jo je treba pri otrocih s posebnimi potrebami še posebej negovati in spodbujati. Poleg širjenja svojega besedišča so praktično utrjevali posebne vloge govornika, to je govorni nastop pred publiko,

ki zahteva kar nekaj določenih spretnosti, npr. glasno in tekoče branje oziroma govorjenje, sledenje času in spremljanje zaporedja, usklajevanje govornice telesa z glasom, vzdrževanje očesnega stika, upoštevanje prave intonacije, hitrosti, barve in ritma glasu ter premorov in poudarjanja.

Poleg vloge napovedovalcev na prireditvah so učenci nastopali tudi v vlogi deklamatorjev in recitatorjev, kjer smo se navajali tudi na umetniško interpretacijo literarnega besedila. Poleg individualnih nastopov so nekateri učenci iz krožka nastopali tudi na plesno-glasbeno-gledališki predstavi *Urška* avtorja Andreja Rozmana Roze, ki je požela s strani različnih gledalcev vedno samo pozitivne in lepe odzive.

#### LITERATURA

Čehovin Kastelic Kristina (2012) *Pregovori in reki za najmlajše*. Ljubljana: Alba 2000.

Manček Marjan (1992) *Slovarček tujk*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Novak Olga (2013) Razrednik in razredne ure. *Didakta*, let. XXVIII (št. 167): str. 24–28.

Pekelj Cirila (2012) *Učenci z učnimi težavami v šoli ali kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Rozman Andrej (2010) *Urška*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Smolar Adi (2011) *Jezikovni kotliček*. Jezero: Morfem.

Sovre Tjaša (2014) Izboljšanje medosebnih odnosov v starostno mešanem oddelku – akcijska raziskava. *Didakta*, let. XXII (št. 167): str. 6-8.

Virk-Rode Jožica in Belak-Ožbolt Jasna (1990) *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žagar France (1994) *Besedilne in besedne igre: priručnik za delo v nižjih razredih osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

**DELO VZGOJITELJICE Z OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI – PRIMER IZ PRAKSE**

/ Tanja Bergant, vzgojiteljica / Vrtec Litija

*Drugačen*

*Če nisi sonce, ki greje močno,  
lahko si žarek droban,  
tak žarek, ki sega do tal in še dlje,  
žarek, ki osmisli vsakdan.*

*Če nisi luna, ki sveti v temi,  
lahko pa kresnička si ti.  
Najmanjša kresnička, moje oči,  
osvetliš mi pot lahko ti.*

*Če nisi dišeča roža v gredi,  
lahko bilka si sredi poti.  
Bilka, ki ponosno sredi ceste stoji,  
raste in šteje sledi.*

*Če nisi cesta, lahko si le potka,  
ozka in prašna, ki vodi naprej,  
čisto do cilja privede človeka,  
do cilja in dlje, do tja, kjer ni mej.*

*Če nisi reka, bodi le kaplja,  
kaplja vode ali kaplja krvi.  
Najpomembnejša kaplja tega življenja  
tvoja je, to si le ti.*

*Karkoli si ti, to bodi ponosno,  
drugačnost nas bogati.  
Ni oblika merilo, velikost ne odloča,  
verjemi, da najboljši si.*

Ko sem prvič dobila v skupino (prvi razred devetletne OŠ) otroka s posebnimi potrebami, nisem veliko vedela o tem, kako delati z njim. Literatura o tej temi je bila prvo, kar mi je padlo na pamet.

Potrebno je bilo znanje, večšine in volja. Imela sem voljo in energijo. Pa sem se lotila tudi tega izziva. Nisem bila sama. Ob meni je bila učiteljica razrednega pouka. Bili sva res močan in trden tandem, ki je imel iste cilje: preživeti dan, se imeti z vsemi otroki prijetno, uresničevati cilje po letnem delovnem načrtu vrtca ter se iz te izkušnje – integracije otroka s posebnimi potrebami – nekaj naučiti.

V sebi sem imela kup strahov. Učiteljica, ki sem jo dobila v »tandem«, je bila še mlajša od mene in je imela manj izkušenj, sploh pa ne z otroki s posebnimi potrebami. Spraševala sem se, kako v novem okolju, z novim, neznanim načinom dela, z malo izkušnjami, delati dobro, kvalitetno, kako narediti način dela v razredu čim bolj podoben bivanju v vrtcu, da bo blizu otrokom in nama bo hkrati omogočal, da doseževa cilje in naloge, ki jih moramo opraviti po letnem delovnem načrtu vrtca, ter kako najinega dečka s posebnimi potrebami uvesti v delo, v igro ter v normalno interakcijo z otroki.

Prvi trije meseci so bili naporni. Skolegici sva se lovili, kajti iskali sva najprimernejši način dela za novouvedeni program. Ugotovili sva, da so kotički najboljši način dela, od naju pa zahtevajo veliko časa za pripravo, veliko materiala. Razdelili sva si delo – ena je vodila in pripravljala dejavnosti za tekoči teden, druga pa ji je pomagala, posvečala se je dečku s posebnimi potrebami ter vsem tistim, ki so potrebovali več časa, pozornosti, individualen pristop. Naslednji teden sva si naloge zamenjali. Dajali sva si pohvale, si tako krepili samozavest in se opogumljali. Veliko in dobro sva sodelovali s kolegicami iz sosednjih razredov in iz drugih šol in vrtcev, si skušali pridobiti čim več idej, sprejemali sva novosti, se stalno strokovno izobraževali, poslušali nasvete in sodelovali s svetovalno službo. V razredu sva se z otroki veliko pogovarjali o drugačnosti. V svoj vsakdan sva vključili socialne igre in pravljice na to temo, otroke sva peljali v ustanove, kamor so vključeni otroci s posebnimi potrebami, da so spoznali gluhe in naglušne, slepe in slabovidne, otroke z motnjami v duševnem razvoju. Kolegi iz teh ustanov so nas povsod lepo sprejeli, ko sva povedali, kakšen je najin namen. Imeli sva srečo, da so bili starši naših otrok odprti za

drugačnost, za novosti, za najino idejo o širjenju in sprejemanju drugačnosti. Uspešno smo zaključili roditeljski sestanek in govorilne ure in dobili potrditev staršev, da so otroci zadovoljni, da so sprejeli dečka s posebnimi potrebami, da je deček sprejel novo okolje.

Deček s posebnimi potrebami je bil brez odločbe. Imel je resnejše primanjkljaje na govorno- jezikovnem področju. Bil je tretji otrok v družini, kjer so bili štirje otroci, mama gospodinja, oče delavec, ki je delal cele dneve in ni imel veliko časa za družino. Fantov vid je bil zelo slab, nosil je očala z debelimi stekli. Njegovo vedenje je bilo agresivno (prskal je, brcal stole, mize, vrata, lomil igrače, trgal risbe, metal stole, se pretepal, izzival in izzval pretep vedno znova). Pravil ni upošteval, ko se je nekaj odločil, ga je bilo težko prepričati o nasprotnem. Njegova fina motorika je bila šibka (svinčnika ni znal držati, ni risal, ni uporabljal pribora, jedel je z rokami). Gibanje je bilo njegovo močno področje, bil je zelo dober plavalec. Iz vrtca sva dobili informacijo, da od otrok ni bil sprejet. To je bila za naju informacija, ki je takoj rodila željo, da mu narediva tako okolje, kjer bo sprejet, vesel, zadovoljen in z njim vsi drugi.

Prvi razred je bil nov začetek za našega dečka, dobil je nove priložnosti za »normalno življenje« in možnost, da ga preostali otroci sprejmejo drugače kot v vrtcu. Skolegici sva se zavedali pomembnosti najine vloge pri socializaciji dečka. Šli smo se veliko socialnih iger, iger sprejemanja drugačnosti in pomoči. Vsakodnevno smo se veliko pogovarjali, imeli smo »sestanke«, kar je bilo otrokom imenitno. Veliko smo se crkljali, masaža je bila del našega vsakdana v jutranjem krogu. Izbirali sva dejavnosti, kiso blagodejno in terapevtsko vplivale na dečka s posebnimi potrebami ter seveda koristile vsem preostalim učencem. Branje pravljic se je pri nas izkazalo za eno





najodličnejših terapevtskih sredstev. Uporabljali sva ga vedno in povsod (na izletih v avtobusu, v čakalnici na bazenu ali pri zdravniku, v jutranjem krogu). Glasba je bila skupaj s pravljično izvrstna kombinacija ali pa samostojna podlaga učnemu delu, da razbije monotonijo vsakdana. Zaradi dečka sva bili popraskani po rokah in obrazu, polni modric, tudi kakšno otroško čelo je bilo krvavo zaradi stola, kocke ali svinčnika, ki so leteli po zraku v razredu.

Deček s posebnimi potrebami je dobil samozavest in potrditve na gibalnem področju (plavalni tečaj, sankanje). Imeli smo se preprosto radi, čutili smo drug drugega, tolažili smo se v objemih, s pozornostmi, bili smo iskreni drug z drugim, se veselili uspehov drug drugega, poskušali izražati čustva, govorili tudi o negativnih čustvih, slabi volji. Deček je imel občasno še vedno izbruhe, a postopoma vedno manj. Kmalu sva opazili, kaj ga pomirja, ker sva si situacije, ki so bile naporne in težke, zapisovali. Pri teh poročilih sva bili pozorni na čas, ko se je izbruh začel, na vse dejavnike, ki so vplivali na izbruh, na vpletene otroke, na odziv otrok v tistem trenutku, na najin odziv. Vse sva si podrobno zapisali in to je prišlo zelo prav strokovnjakom, ki so poleg naju obravnavali otroka: svetovalna služba, logoped, pedopsihiater, zdravnica v razvojnem oddelku... Predvsem pa so bili ti zapisi dobri zato, ker sva midve beležili najine reakcije in analizirali dogajanje, ko se je umirilo. Prepoznali sva načine pomirjanja za otroka s posebnimi potrebami, se včasih našli pri kakšni neprimerni reakciji, ki je imela nasprotni učinek na otroka, kot bi želeli. Učili sva se iz lastnih napak skupaj z najinim dečkom. Bil je najin veliki učitelj, preizkušal je najine meje, nama pomagal, da sva se soočali z lastnimi omejitvami in nama odpiral obzorja. Bil je najino gonilo, zaradi njega sva tedensko hiteli v knjižnico po literaturo s področja otrok s posebnimi potrebami. On je bil eden od razlogov, da sem se začela kar se da intenzivno posvečati problematiki otrok s posebnimi potrebami, se v tej smeri strokovno izpopolnjevali, jim



pomagati in vanje vlagati vso svojo ljubezen in (kasneje tudi) znanje.

Spoznala sem, da lahko strokovni delavci v integraciji otrok s posebnimi potrebami ustvarimo pogoje za njihov enakovreden razvoj. Prednosti integracije za otroka s posebnimi potrebami so stiki z vrstniki, pridobivanje socializacije, spoznanje, da je drugačen od drugih, toda enakovreden. Slabost pa je, da ne more sodelovati pri vseh dejavnostih, zato je tudi druženje z vrstniki manj intenzivno. Prednosti polnočutnih otrok, ki živijo z vrstnikom s posebnimi potrebami, pa so, da spoznavajo in sprejemajo drugačnost, pomagajo, so strpnější in premagujejo predsodke. Se pa zgodi, da otroci kljub vsemu vrstnika s posebnimi potrebami ne sprejmejo, so nestrpni, ga posnemajo, oponašajo, so nesramni in morajo zaradi njega na določeno stvar dlje čakati. Ob integraciji pa pridobimo tudi odrasli. Starši otroka s posebnimi potrebami z integracijo dobijo potrditev, da so naredili največ za svojega otroka, ter neko čustveno zadoščenje, je pa problem, ker ga lahko nehote primerjajo v razvoju z drugimi otroki,

po drugi strani pa jih je tudi strah, da ga vrstniki ne bodo sprejeli. Starši preostalih otrok z integracijo lahko začnejo odpravljati predsodke pri sebi, začnejo sprejemati drugačnost ter dobijo potrditev, da otrok s posebnimi potrebami ne ovira programa in dela v skupini. Morda mislijo, da je njihov otrok zaradi otroka s posebnimi potrebami včasih prezrt, a se lahko vsakodnevno pripravijo, kako se v skupini dela.

Vzgojiteljica naj bi poznala razvojne značilnosti otrok, prepoznala nekatere vedenjske značilnosti, natančno opazovala otrokova močna področja, sodelovala s starši in drugimi strokovnjaki, omogočila otrokom ravnotežje med socialno bližino in distanco, na dostopen način razložila preostalim otrokom posebnosti sovrstnika s posebnimi potrebami, obdržala ravnotežje med distanco in naklonjenostjo, se izogibala razvajanju otroka in ga obremenila glede na njegove sposobnosti ter se soočila z lastnimi omejitvami. Za pogovor s starši si mora vzeti dovolj časa. Starše pozorno poslušajo, jim daje občutek razumevanja, na

njihova vprašanja pa pove svoje strokovno mnenje. Od staršev lahko pridobi mnogo pomembnih informacij o otroku (o dosedanjem razvoju otroka, kaj doma rad dela, kaj in kako je, kako ga motivirajo za kakšno aktivnost in podobno). Starši težko sprejmejo strokovno oceno o otroku. Interpretacijo zbranih podatkov najlažje izvedemo na konkretnih primerih. V pripravo individualnega načrta se vključijo vsi strokovni sodelavci otroka in starši. Vsak na svoj način pripomore k oblikovanju konkretnih ciljev za delo z otrokom. Ta načrt ob koncu leta pregledamo in se pogovorimo, katere cilje smo dosegli in katerih ne.

Nenazadnje pa moramo strokovni delavci staršem otroka s posebnimi potrebami nuditi emocionalno pomoč, vedno moramo imeti v mislih, da starši morda situacije v zvezi z zdravstvenim stanjem otroka še niso sprejeli. Obveščati o kakršnih koli stvareh je vedno treba oba starša, biti pri tem diskreten, znati izbirati besede, hkrati pa znati slišati in poslušati starše ter si vzeti čas zanje in buditi upanje v njih.



**EDINI DOM, KI GA POZNAM – MLADINSKI DOM MALČI BELIČEVE /** Janja Gazvoda

/ Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto

Mladinski dom Malči Beličeve je javni izobraževalni zavod, ki je ustanovljen za opravljanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami. V prazničnem decembru jih je obiskala tudi Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto.

Tri oranžne hiše, v katerih biva 65 otrok, navzven dajejo vtis običajnih stanovanjskih objektov. Ko pa stopite skozi vrata, lahko zagledate razposajeno množico otrok, ki sami skrbijo zase. To so otroci, ki znajo marsikaj: pečejo pecivo, pospravljajo stanovanje, delajo naloge, se učijo in tako dalje.

Na prvi pogled imajo vse: sobe, kuhinjo, dnevno sobo, novoletno smrečico..., a

manjka jim tisto, kar potrebujemo vsi. Ljubezen staršev, ki pa jih žal, tudi v teh prazničnih dneh, ni v njihovi bližini. Vse, kar manjka, jim poskušajo nadomestiti izkušeni socialni delavci ter prijazna ravnateljica gospa Olga Rupnik Krže.

V Knjižnici Mirana Jarca Novo mesto vsako leto poteka projekt, v sklopu katerega čez leto zbirajo knjige, ki jih na koncu podarijo eni izmed javnih izobraževalnih ustanov. Letos je knjižnica 183 knjig podarila Mladinskemu domu Malči Beličeve in tako otroci kot tudi ravnateljica so bili nad darilom vidno navdušeni. Še bolj pa jih je navdušila izvirna pravljica, ki jim jo je napisala ter prebrala Marinka Kren iz Oddelka za mladino. Sestavila jo je iz naslovov

nekaterih knjig, ki jih je knjižnica letos podarila.

**Vabilo na bralno potovanje**

*V našo čarobno potovalno košaro so našle svojo pot ZGODBE S SEVERA IN JUGA, tiste IZ ZELENE ULICE in LETEČE UČILNICE, vabijo: PRIDI, GREVA NA SPREHOD, da odkrijeva MORSKO SKRIVNOST, ko bova z MODRIM ČOLNOM - MIMO DNEVNEGA NAČRTA kot prava POGUMNA KAPITANA V POMLADI ŽIVLJENJA kdaj morda celo malo LAJALA NA ZVEZDE in preživljala svoje majhne KATASTROFE, ko se nama bo zazdelo, da tale TOTALKA ODŠTEKAN DAN ni prav nič podoben tistemu KOT V FILMU in bova kljub BOLEČINI ODRAŠČANJA vključila vse SKRITE KAMERE in se neuničljiva kot SREBRNE RIBICE odpravila na PRVO POTOVANJE MAČKA*





*CUNJE, da ugotoviva, KAKO DREMLJEJO KROKODILI, medtem KO ZORIJO JAGODE in VRTOGLAVI ŠKRJANČEK pripoveduje MAJHNE MODRE PRAVLJICE o TOLOVAJU MATAJU, GULIVERJU, O OTRANTSKEM GRADU in BAMBIJU.*

*SVA ZVESTA PRIJATELJA, ne pa LAŽ IN NJEN ŽENIN, in veš, TI SI MOJE SRCE in skupaj PO SLEDEH SHERLOCKA HOLMSA POTUJEVA K HIMALAJI, kjer se ravno prebujata MARINOVO JUTRO NEDELJE NEKEGA POLETJA, zato bova danes V SKRITI DNEVNIK s ČARODEJNO KREDO pisala o PRIJATELJU PIKIJU JAKOBU in BRATOVŠČINI SINJEGA GALEBA, počutila se bova kot VOHUNA iz STRIPOV O TINTINU ali KAKŠNE DRUGE KNJIGE ZA FANTE, morda tiste O NOGOMETU, kjer vsi igralci kot MODRE PUŠČICE streljajo DRUGO ENAJSTMETROVKO ali pa po NAČETI VRVI rešujejo GOSPODA S HRUŠKO, ki ga zasleduje OKOSTNJAK BREZ PRSTA.*

*Zanimivo, mar ne, KAKO RASTE to najino LETO, da včasih kar pozabiva, kako je bilo, KO SVA BILA MAJHNA in je bil PIKIJEV PRVI BOŽIČ, zdaj pa je vse manj pravljic in se BLAZNO RESNO razpravlja O ŠOLI, morda čisto malo o ZMENKARIJAH.*

*Domišljija je pot. Odnese nas lahko v neke druge, prijaznejše svetove in nas bogatejše in močnejše nežno kot kakšna VILA položi nazaj v vsakdan. Ne glede na vse izzive, ki nas čakajo, ne glede na vsa pričakovanja in težave, knjiga je lahko naša čisto majhna in skromna POPRAVLJANICA SANJ, ki sprejme naše polomljene dežnike in ranjena srca, jih popravi, zašije kakšno razpoko in se umakne nazaj na polico, prijazna in nevsiljiva.*

*Nečesa pa ne more: ne more nadomestiti prijateljev, zato vam želim, da bi*

*v sončnih ali oblačnih dneh našli pot na dvorišče, poiskali prijatelja in z njim streljali na gol, na koš, na konzervo, da bi skupaj pletli zapestnice in prijateljstva, da bi vsak dan globoko vdihavali zrak brez strupov in nasilja, da bi se vedno imeli s kom smejeti in s kom jokati. In kdove v kateri zgodbi se kdaj v prihodnosti spet srečamo.*

*Marinka Kren, Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto*

*Prijetno popoldne, ki so ga otroci popestrili s čajem in tortico, je dodatno obogatila Irena Muc, vodja krajevnih knjižnic v Knjižnici Mirana Jarca Novo mesto, ki je iz balonov za otroke ustvarila nekaj zanimivih izdelkov.*



# SEM MODERATOR

MAG. STANKO PUŠENJAK, DR. MED.,  
SPECIALIST GINEKOLOG  
IN PORODNIČAR  
IN DELAM S SRCEM.



## FORUMI: GINEKOLOGIJA IN PORODNIŠTVO

Neploidnost, nezaželena nosečnost, kontracepcija, vnetja, spolno prenosljive bolezni in druge ginekološke težave, so zaradi zadreg pogosto prepozno obravnavane. Na forumih strokovnjaki različnih strok pomagajo z nasveti tudi takrat, preden svojo stisko lahko zaupate komu drugemu.

[www.med.over.net](http://www.med.over.net)



## FOTOGRAFIJA V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA / Tanja Šoštarich Tasič, specialna pedagoginja, Center Janeza Levca Ljubljana, OVI Jarše Ljubljana

### KLIK, KLIK, PA SI NA FACEBOOKU!

Fotografija ni samo KLIK, KLIK, trenutek, ko pritisneš na sprožilec fotoaparata. Pravo delo se takrat šele prične. Posneto je potrebno prenesti na računalnik, razvrstiti v mape, obdelati, natisniti, razstaviti ali kako drugače deliti z drugimi.

V učnih programih do sedaj fotografija ni bila sistematično poučevana, prisotna je le v obliki izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti.

Še do nedavnega je bila fotografija dokaj ekskluzivna dejavnost, predvsem zaradi nezmožnosti takojšnje kontrole posnetega materiala in

dokaj zapletenega procesa izdelave fotografij.

V devetdesetih letih smo pri foto krožku v Domu ZUJL Janeza Levca z mladostniki delali predvsem v temnici različne fotografe, se učili risati s fiksirji in razvijalci in delali povečave fotografij. Že razvijanje filma je bilo za večino učencev prezahtevno opravilo.

Fotografija je bila črno-bela, ker je bila izdelava barvnih fotografij cenovno in tehnično težko dostopna. Izdelali smo fotoaparati v škatli, kamero obscuro. Spomnim se lastne navdušenosti nad polaroidnim fotoaparatom, ki je omogočal takojšnjo izdelavo fotografije.

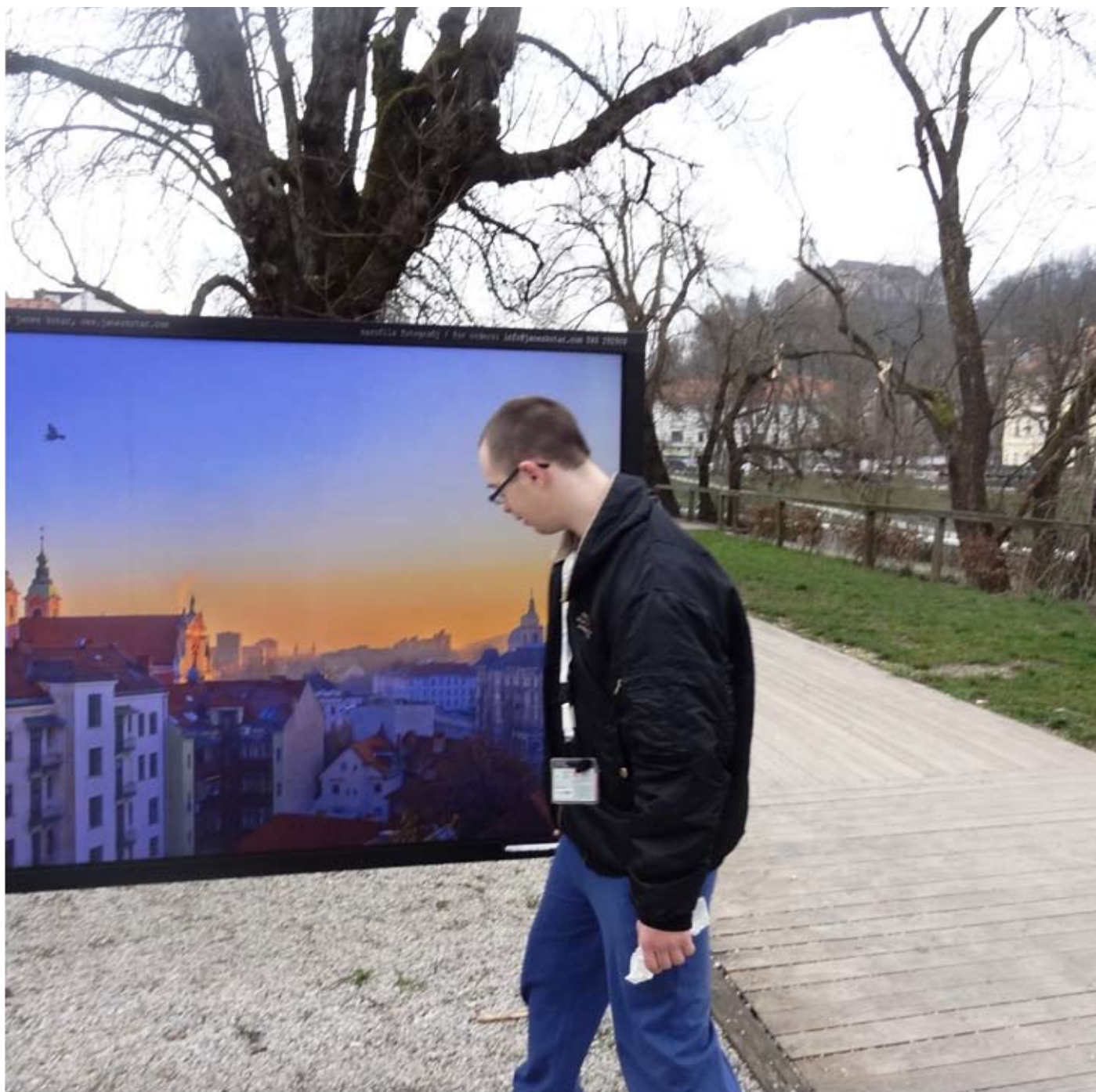
Učenci niso imeli svojega fotoaparata, posojala sem jim svojega. Naučili so se menjave objektivov, od širokokotnega do teleobjektiva, na rezultate svojega dela so morali počakati do odhoda v temnico.

Fotografiranje z diafilmom je bila možnost za prikazovanje posnetkov. Diafilm je imel tudi večjo paleto barv. Fotografija je bila cenovno in tehnično težje dostopna za širšo uporabo, vendarle se je za zainteresirane uporabnike dokaj sistematično poučevala v fotoklubih in v šolskih krožkih.

Vsi, ki smo se učili pri analogni fotografiji, smo nekaj časa opazovali







spremembe, ki jih je prinesla digitalna fotografija. Ekskluzivnosti fotografije ni bilo več, vsi so naenkrat brez večjih naporov in tehničnega znanja delali dobre fotografije. Razlog več, da izkoristimo novo tehnologijo, učence sistematično opremimo z nujnim tehničnim predznanjem in sprejmemo fotografski način raziskovanja sveta.

#### MOŽNOSTI UPORABE FOTOGRAFIJE

##### a) Uporaba fotografij za pridobivanje učnih vsebin:

- Fotografije s pridom uporabimo pri pridobivanju in utrjevanju učnih vsebin. Takšne učne teme so družina, dom, prazniki, letni časi, počitnice. Fotografije poiščemo na spletnih straneh.
  - Učenci prinesejo svoje fotografije in jih uporabimo pri učnih temah.
- b) Fotoaparat kot pripomoček
- Fotografiranje stvari, ki jih ne želimo pozabiti.
  - Povečevanje in približevanje s fotoaparatom.

- Fotografiranje izdelkov, ki so jih ustvarili.
  - Uporaba fotografije za izdelavo voščilnic.
  - Fotografije za koledar.
- c) **Fotografiranje**
- Fotografije učencev uporabimo za določitev sedežnega reda – poleg imena učenca je na šolski klopi tudi njegova fotografija.
  - Fotografija za določitev dežurnega učenca.

- S simbolom meseca, v katerem je učenec rojen, in z njegovo fotografijo označimo rojstne dneve.
- Razredna fotografija na začetku šolskega leta in na koncu šolskega leta.
- Fotografiramo šolski okoliš, pomembne osebe v šoli – ravnateljico, učiteljice, strokovne delavce, osebje.
- Fotografiranje šolskih dogodkov, proslav.
- Obdelava posnetkov, ki so jih posneli doma.
- Natis fotografije.
- Objava fotografij v šolskem časopisu in objavljanje na spletnih straneh.
- Sodelovanje na foto natečajih.
- Priprava razstave.
- Sodelovanje na Abilimpijadi.

#### d) Fotografija za ozaveščanje

- Učenci s posebnimi potrebami niso pogosto prisotni na fotografijah kot portretiranci.
- Velja zmotno prepričanje, da starši ne dovolijo fotografiranja svojih otrok. Fotografu, ki mu zaupajo, bodo to z veseljem dovolili.
- V Centru Janeza Levca Ljubljana smo pripravili že dve fotografski razstavi ob 21. marcu, svetovnem dnevu Downovega sindroma, in obe sta naleteli na lep odziv.
- Dobra fotografija nagovori, ozavešča in je spoštljiva do portretiranca in gledalca.

#### e) Fotografija kot interesna dejavnost

Interesna dejavnost učitelju in učencu omogoča bolj poglobljeno in ustvarjalno izražanje. Pogoj za vključitev v interesno dejavnost je lasten fotoaparati.

Interesna dejavnost se izvaja po pouku z manjšim številom učencev, najmanj z dvema. Vključuje delo na terenu in obdelavo fotografij na računalniku.

- Delo na terenu – ogled fotografskih razstav, iskanje motivov, fotografiranje.
- Obdelava fotografij – fotografije prenesemo na računalnik, razvrstimo v mape, posamezne fotografije



obdelamo v programu za obdelavo fotografij.

- Sodelovanje na natečajih – fotografije pošiljamo na natečaje. Vedno navedemo ime učenca in ime mentorja.
- Priprava razstav – pomoč učencu pri natisu fotografij, izdelavi vabil in organizaciji razstave.

Delo v manjši skupini omogoča odprt pogovor, odprejo se tudi teme, ki jih učenci pred razredom težko izpostavijo. Fotografiranje je odbiranje trenutkov, ki so pritegnili našo pozornost. Nemiren učenec se za trenutek umiri, ustavi in samega sebe spozna tudi v drugačni luči. Negovoreči učenci s fotografijo komunicirajo na neverbalen način.

Postavlja se vprašanje, ali je lahko ukvarjanje s fotografijo tudi terapija. Pogosto se za takšno dejavnost uporablja izraz fototerapija. Če terapija pomeni, da izvajanje neke dejavnosti pozitivno vpliva na izvajalca neke dejavnosti in na okolico, potem je

fotografija lahko tudi fototerapija. Ukvarjanje z dejavnostjo, kjer v ospredju ni handicap, ampak talent, poseben način izražanja, potem je fotografija lahko tudi terapevtska. V umetnosti namreč veljajo drugačna pravila: ni nekaj, kar je samo prav, ali nekaj, kar je narobe. Prav je, da tudi na področju posebnih potreb izkoriščamo prednosti, ki jih s sabo prinaša napredek.

#### LITERATURA

Peljhan Matej in Kravanja Jure (2012) Fotografija za osebe s posebnimi potrebami. *Didakta*, let. 22 (št. 157): str. 28–30.

Sontag Susan (1982) *Esej o fotografiji*. Beograd: Studentski izdavaški center.



**POSTOPEK UVAJANJA SLEPEGA OTROKA V VRTEC** / Lidija Selič, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok /

OŠ Prebold, OE Vrtec

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v institucijo je velika odgovornost in naloga. Proces vključevanja zajema otroka, njegove starše in hkrati strokovne delavce, ki bodo otroku ves čas bivanja in izobraževanja omogočali in nudili optimalne pogoje. Vsi otroci se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Vendar pa zagotovo različni otroci potrebujejo različno količino podporne skupnosti, da bi dosegli enake življenjske pogoje. Podpora, ki jo nekdo potrebuje, pa vsekakor zanj ni privilegij (kot si pogosto razlagajo nekateri posamezniki in je nekakšno zmotno prepričanje, domneva) ali celo rešitev, češ da je to zanj čisto dovolj. Ti otroci zagotovo najbolj potrebujejo izobraževanje in ustrezno socialno integracijo. Da pa bomo tukaj lahko dosegali optimalno, moramo zagotovo govoriti o procesu inkluzije, v katerega vključujemo tudi starše. Delo s starši – otrokovo družino je poleg dela z otrokom najpomembnejša naloga institucije. Zavedamo se, da ima na slepega ali slabovidnega otroka največji vpliv prav družina.

V članku bom skušala opredeliti, kakšen je postopek uvajanja slepega otroka v vrtec, vlogo vzgojitelja, tiflopedagoga, staršev in strokovne skupine, in predvsem kakšni naj bi bili pogoji za dobro in kakovostno delo v skupini, v katero je slepi otrok vključen.

**OPREDELITEV SLEPOTE IN SLABOVIDNOSTI****Slepi in slabovidni otroci**

Slepi ali slabovidni so ljudje, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja.

**Slaboviden otrok** – ima ostrino vida od 0,30 do 0,10 oziroma ostrino vida od 0,10 do 0,05 ali zožitev vidnega polja na 20 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Glede na slabovidnost razlikujemo:

a) *zmerno slabovidne otroke*: otrok ima 10–30 % vida in dela v šoli po

metodi za slabovidne. Hitrost dela je lahko enaka kot pri drugih otrocih. Nekateri slabovidni otroci vidijo na tablo. Potrebujejo posebna znanja o uporabi pripomočkov;

b) *težko slabovidne otroke*: otrok ima 5–9 % vida, uporablja preostali vid. Potrebuje učbenike v povečanem tisku. Prilagoditve, ki jih potrebuje, so odvisne od individualnih posebnosti glede na to, kako je oko okvarjeno, še zlasti je nujna primerna osvetlitev. Ima težave pri delu z majhnimi predmeti in opazovanjem oddaljenih pojavov in predmetov. V vsakdanjem življenju je z ustrezno previdnostjo in obvladovanjem specialnih znanj samostojen. V šoli dela po metodi za slabovidne, vendar je počasnejši ([www.zrss.si/pdf/UPP\\_kriteriji.pdf](http://www.zrss.si/pdf/UPP_kriteriji.pdf)).

**Slep otrok** – ima ostrino vida manj od 0,05 do 0,02 ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke na 5 do 10 stopinj ne glede na ostrino vida oziroma ostrino vida manj od 0,02 do zaznavanja svetlobe ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke do 5 stopinj ne glede na ostrino vida oziroma ostrino vida 0 (amaurosis) ([www.zrss.si/pdf/UPP\\_kriteriji.pdf](http://www.zrss.si/pdf/UPP_kriteriji.pdf)). Razvrstitev glede na slepoto:

a) *slepi otroci z ostankom vida*: otrok ima 2–4 % vida in z vidom prepozna manjše objekte na 1–2 metra. Poleg razvijanja drugih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida. Potrebuje stalen specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe. Pri gibanju in delu potrebuje primerno osvetlitev, kontraste itd. V šoli dela po kombinirani metodi, v glavnem v Braillovi pisavi, s pomočjo raznih povečav pa tudi vidno;

b) *slepi otroci z minimalnim ostankom vida*: projekcija svetlobe – 1,9 %. V vsakdanjem življenju pridobiva znanje in spretnosti na podoben

način kot popolnoma slepi. Potrebuje stalen specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v Braillovi pisavi. Slep otrok z minimalnim ostankom vida, določenim na zgornji meji, ki opredeljuje skupino, bere močno povečane črke. Poleg razvijanja drugih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida;

c) *popolnoma slepi otroci* (amaurosis): otrok mora tako v vsakdanjem življenju kot pri šolskem delu uporabljati preostala čutila. Omejen je v raziskovanju okolja in aktivnem poseganju vanj. Če je ustrezno obravnavan, se s svojimi vrstniki v povprečju kasneje izenači pri oblikovanju abstraktnih pojmov in v drugih vidikih razvoja. Potrebuje stalen specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v Braillovi pisavi ([www.zrss.si/pdf/UPP\\_kriteriji.pdf](http://www.zrss.si/pdf/UPP_kriteriji.pdf)).

**POSTOPEK UVAJANJA SLEPEGA OTROKA V VRTEC**

Starši vložijo pisno zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, ki na prvi stopnji vodi postopke usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja. Vloga mora vsebovati zahtevo za uvedbo postopka, strokovno dokumentacijo, ki jo je mogoče pridobiti na podlagi že opravljenih obravnav otroka, in poročilo vrtca, šole ali zavoda, ki ga otrok obiskuje. Kot strokovna dokumentacija štejejo pedagoška, defektološka, socialna, psihološka, medicinska in druga poročila. Strokovno dokumentacijo pridobi Zavod RS za šolstvo od ustreznih institucij, lahko pa jo predložijo tudi starši, če z njo razpolagajo (21. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah ZUOPP-a).

Če starši ne vložijo zahteve za uvedbo postopka usmerjanja, vrtec, šola,



zdravstveni, socialni ali drug zavod pa meni, da je usmeritev potrebna, lahko pri Zavodu RS za šolstvo poda predlog za uvedbo postopka, ki ga vroči tudi staršem (22. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah ZUOPP-a).

Komisijo sestavljajo stalni člani (vzgojitelj, če gre za predšolskega otroka, oziroma učitelj, če gre za šolskega otroka, zdravnik pediater oziroma zdravnik šolske medicine, psiholog in socialni delavec) in lista izvedencev (zdravnik

ustrezne specialnosti glede na motnjo otroka, defektolog) glede na posebne potrebe otroka (Opara 2005).

Starše in otroka povabijo na pregled k posameznim članom komisije. Nato komisija povzame mnenja vseh članov, opredeli vrsto primanjkljavev oz. motenj ter na podlagi strokovnega mnenja predlaga usmeritev otroka v določen program vzgoje in izobraževanja (Opara 2005). Komisija izda odločbo o usmerjanju.

Odločba o usmerjanju je uradni dokument, ki vključuje:

- program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja;
- vrtec, šolo ali zavod, v katerega se otrok vključi;
- datum vključitve v vrtec, šolo ali zavod.

Po potrebi pa tudi:

- obseg, način in vrsto ter izvajalca dodatne strokovne pomoči;



- pripomočke, prostor in opremo ter druge pogoje, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje;
- občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku;
- zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative;
- rok preverjanja ustreznosti usmeritve;
- druge pravice, ki izhajajo iz tega zakona in zakonov s področja vzgoje in izobraževanja.

Odločbo o usmeritvi prejmejo tudi v instituciji, v katero se otrok napoti. Ravnatelj mora v roku 30 dni po sprejemu otroka imenovati strokovno skupino, ki jo sestavljajo vzgojiteljica, defektolog ustrezne smeri, svetovalna služba in obvezno tudi starši.

Strokovna skupina za otroka pripravi individualiziran program. S tem programom se določijo oblike dela na posameznih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji in napredovanju. Individualiziran program mora slediti otrokovemu napredku in razvoju, zato ga morajo člani strokovne skupine med šolskim letom prilagajati in spreminjati, če in ko je potrebno. Ob koncu leta mora strokovna skupina evalvirati dosežene cilje, preveriti ustreznost usmeritve v programu in za novo šolsko leto pripraviti novega (Šamec 2009).

Na osnovi informacij (Balič 2004), ki jih starši ob vpisu posredujejo vrtcu, se zanj izbere:

- ustrezen oddelek, osebje, ki bo delalo z otrokom. Po potrebi se povežejo s specialisti v zunanjih institucijah, ki nudijo otroku strokovno pomoč. Večkrat se zgodi, da odkrijejo otroka s težavami med šolskim letom. Na pobudo strokovnega osebja izvedemo proces odkrivanja otrokovih težav in ovir, kjer sodelujejo starši, vzgojiteljice, pedagoginja v vrtcu, specialna pedagoginja. Po zbranih podatkih o otroku se izdelata načrt pomoči;

- izbira vzgojiteljice in pomočnice, ki bosta vključili otroka v oddelek, je izjemno pomembna. Pri tem se upošteva pripravljenost osebja na pozitivno naravnost do inkluzije, kar ustvarja pogoje za vključevanje in iskanje rešitev, ki vodijo k uspehu. Oporo pri delu nudijo vzgojitelju mobilni specialni pedagogi in redna srečanja s strokovnimi skupinami – timi. Treba je poskrbeti za dodatno izobraževanje, študij ustrezne literature;
- vzgojiteljica in pomočnica opravita s starši otroka pred prihodom v vrtec individualni pogovor, v katerem izpostavita prvi stik s starši, ter pridobita informacije za ustrezen sprejem. S starši se dogovorita za način uvajanja otroka v življenje v vrtec in morebitne prilagoditve, ki jih vrtec pripravi za normalno delovanje otroka v njem. Pogovor je priložnost, da vzgojitelji spoznajo bojazni, strahove staršev. Priprava otroka v oddelek je toliko pomembnejša, kadar se vključuje otrok z okvaro vida;
- informiranje in priprava staršev v oddelku za dobro sprejetje otroka s posebnimi potrebami. Starše seznanimo s tistimi ovirami, ki so vidne in povzročajo največ vprašanj ali nerazumevanje pri starših. Pri informiranju smo previdni, da ne stigmatiziramo otroka.

Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v vrtec ali ob odkritju starši najprej podpišejo soglasje, da lahko v vrtcu otroku nudijo strokovno pomoč in zbirajo podatke, ki jih potrebujejo za nudenje strokovne pomoči.

#### **PRIPRAVA INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA ZA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI**

Individualiziran program je pri nas postal bistvena sestavina vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in načini dela z njimi. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa, da je za vse usmerjene otroke treba izdelati individualiziran program. Tako za tiste, ki so vključeni v programe s prilagojenim izvajanjem

in dodatno strokovno pomočjo, kot tudi za tiste, ki so vključeni v druge prilagojene programe izobraževanja (Opara 2003).

Kakovostni individualiziran program mora upoštevati:

- otrokove primanjkljaje pa tudi sposobnosti;
- natančno določene oblike dela z otrokom na posameznih vzgojnih področjih;
- določen način izvajanja dodatne strokovne pomoči;
- posebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja;
- morebitno prehajanje med programi;
- spremljanje otrokovega razvoja in napredka, ki omogoča sprotne prilagajanje individualiziranega programa že med šolskim letom (Javornik 2003, 132).

Za pripravo in sprejemanje izvajanja individualiziranega programa imenuje ravnateljica vrtca, šole oziroma zavoda strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci vrtca, šole oziroma zavoda in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi in sprejemanju sodelujejo tudi starši otroka.

#### **Kako pripraviti individualiziran program (IP)?**

Slediti je treba naslednjim štirim glavnim tezam:

- spoznavanje otrokovega okolja in otrokovega funkcioniranja;
- načrtovanje prilagoditev v okolju in razvojnega programa za otroke;
- izvajanje programa;
- spremljanje oziroma vrednotenje uspešnosti IP (realizacija IP, ocena otrokovega napredka).

Vse faze so med seboj povezane. Pri oblikovanju gredo zmeraj skozi vse faze.

#### **Otrokovo delovanje**

V tej fazi skušamo odgovoriti na vprašanja:

- Kaj zmore otrok sam, brez pomoči?



- Kakšne spretnosti, veščine je že osvojil?
- Kaj zmore, če mu nudimo določeno mero pomoči?
- Ali so prisotne pomanjkljivosti v predhodnem znanju?
- Katere veščine, strategije, koncepti so glede na otrokove trenutne zmožnosti očitno prezahtevni in jih zato ni smiselno uvrščati v kratkoročni program? (forum.avtizem.org, 2010)

Zajeti moramo otrokovo celostno funkcioniranje in razumevanje. Tu ima pomembno vlogo vzgojitelj ali učitelj, ki pri delu z otrokom opazuje, katere učne strategije uporablja, kako pristopa k reševanju problemov, pa tudi kakšni so dejanski rezultati, odgovori.

Podatke pridobivamo:

- iz obstoječe dokumentacije,
- razgovorov s starši, učitelji,
- z individualnim delom z otrokom,

- s sistematičnim opazovanjem in tudi nesistematičnim,
- z analizo izdelkov.

Vse informacije, ki smo jih pridobili, je treba strniti v celostno oceno otrokovega delovanja, iz katere so razvidna otrokova močna področja, zmožnosti, osvojeno znanje in spretnosti, vrste in narava težav ter kontekst, v katerem se le-te pojavijo. Razviden mora biti tudi vpliv naštetega na otrokovo uspešnost. V ugotovitvah moramo zapisati dejstva o otrokovem funkcioniranju in ne splošnih sodb. Izogibamo se tudi subjektivnim izrazom (npr. lep, dober, priden ...) in jih nadomestimo z bolj enoznačnimi, razumljivimi (npr. pravilno oblikovan, upošteva pravila, natančno izdelan ...).

Individualiziran vzgojni program v ožjem smislu predstavlja individualiziran učni načrt, ki mora biti oblikovan v merljivi obliki. Le to namreč omogoča evalvacijo napredka otroka in realizacije programa. Dolgoročni

in kratkoročni cilji morajo izhajati neposredno iz otrokovega trenutnega funkcioniranja in njegovih posebnih potreb. Pri načrtovanju programa se ne smemo usmeriti le na otrokova šibka področja, ampak moramo v enaki meri spodbujati razvoj otrokovih močnih področij. Tako bo otrok namreč krepil svojo samopodobo, oblikoval občutek lastne vrednosti in nabiral energijo in voljo za premagovanje težav na drugih področjih.

Če ugotovimo, da otrok ne napreduje po načrtu, je treba program ali izvajanje ponovno načrtovati, spreminjati. Evalvacije morajo biti vsaj enkrat v konferenčnem obdobju, po potrebi pa pogostejše. Tudi pogostost le-teh se predvidi in zapiše v IP.

#### **DELOVANJE STROKOVNEGA TIMA**

Temeljna naloga strokovne skupine je vzpostavitev sodelovanja z družinami in profesionalci, zagotavljanje horizontalne kontinuitete in usklajenega delovanja. Člani se sestajajo večkrat



letno zaradi medsebojnega informiranja, izmenjave izkušenj, skupnega načrtovanja ciljev in poti za njihovo dosego, ki jih zapišeta v otrokov individualizirani program specialni pedagog in vzgojitelj. Pomembna naloga skupine je redno spremljanje in evalviranje otrokovega napredka, načrtovanih ciljev in procesa inkluzije (Balič 2004).

- Vodstveni delavci vrtca s pozitivno naravnostjo pomagajo pri iskanju možnosti, poti za čim kakovostnejšo vzgojo otrok s posebnimi potrebami: prilagoditev normativov, iskanje spremljevalcev za gibalno ovirane otroke, nakup prilagojenih didaktičnih sredstev, izobraževanje.
- Svetovalna delavka, pedagoginja v vrtcu vodi vso predpisano dokumentacijo, ki jo je vrtec dolžan zbirati pri nujenju pomoči vzgojiteljem, defektologom, staršem. Svetuje in usmerja pri iskanju pomoči različnih strokovnjakov, piše poročila o otrocih, ki so v postopku.
- Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev izvajajo po principih timskega dela najodgovornejše naloge in nosijo polno poklicno in osebno odgovornost za napredek vsakega otroka v oddelku. V sodelovanju z defektologom in drugimi strokovnimi delavci oblikujejo individualizirane programe dela za vsakega otroka, v katerih so načrtovani cilji in dejavnosti, ter potrebne prilagoditve in priporočila za dosego ciljev.

Vsak individualiziran program je treba uskladiti s kurikulumom ter prilagajati vsebinam in dejavnostim, ki so aktualne v oddelku. Vzgojitelj spremlja napredek vsakega otroka.

- Defektolog tiflopedagog obiskuje vrtce, v katere so vključeni otroci s posebnimi potrebami. Dela neposredno z otrokom, sodeluje z vzgojitelji in starši, je član strokovnega tima in hkrati povezovallec med posameznimi strokovnjaki, vodstvom, starši in otrokom. Opravi defektološko diagnostiko, je odgovoren za pripravo, spremljanje, prilaganje in evalviranje individualiziranih programov, nudi pomoč

vzgojiteljem, staršem po potrebi organizira usposabljanje staršev, strokovnih delavcev vrtca.

### Vloga in dolžnosti vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pred procesom inkluzije in med njim (Šamec 2009):

- skupno izobraževanje vzgojnega osebja, staršev otroka s posebnimi potrebami, strokovnjakov, ki pomagajo otroku ter družin otrok, ki so že v oddelku;
- oblikovanje partnerskega odnosa z družinami, ki vključujejo otroka s posebnimi potrebami. Pozornost je treba usmeriti predvsem v načrtovanje vstopa v program, identifikacijo občutkov družine in skrbi, realna pričakovanja, skupno postavljanje ciljev in načrtov;
- pogovor s specialisti, vzgojnimi osebjem in starši otroka, ki se vključuje, ter s starši otrok, ki so že v oddelku;
- priprava že vključenih otrok v oddelku, ki bo sprejel otroka s posebnimi potrebami, in sicer za razvijanje razumevanja in sprejemanja drugačnosti, za pripravljenost so pomoči ter da otrokom približamo problem otroka z motnjo v razvoju;
- priprava otroka, ki se vključuje;
- priprava drugih staršev, učnega okolja, ocenitev konkretnega učnega okolja v oddelku;
- skupno načrtovanje primernih operativnih ciljev;
- ocenitev vzgojnih sredstev glede na njihovo primernost, trajnost, fleksibilnost in interaktivnost;
- prilagoditev dnevnega reda, metod dela ter sprotne preverjanje;
- timsko delo.

### Sodelovanje s starši

Sprejemanje drugačnosti je v začetku za starše težka naloga. Starši doživijo najprej bolečino in šok, saj je njihov otrok drugačen. Soočanje staršev z otrokovim stanjem je dolgotrajen proces, ki vodi starše skozi različne faze prilagajanja na življenje otroka s posebnimi potrebami. Pojavijo se različna čustva, kot so zmedenost,

nezaineresiranost, osuplost, žalovanje, občutek krivde. Na to drugačnost se različno odzivajo. Če želimo s starši vzpostaviti ploden odnos sodelovanja, je treba starše resnično sprejeti kot enakovredne partnerje v odnosu, spoštovati njihova mnenja, doživljanje in razvijanje (Šamec 2009).

Vloga staršev je izredno pomembna, saj so starši zastopniki svojega otroka skozi celoten izobraževalni proces – od predšolskega do srednješolskega in poklicnega obdobja vzgoje in izobraževanja. Vloga je izredno pomembna, saj so edini odrasli, ki stalno spremljajo vzgojo in izobraževanje svojih otrok, od rojstva do polnoletnosti. Vloga staršev se skozi čas spreminja, v nekaterih državah so bolj vključeni, vedno bolj dejavni v procesu odločanja o kraju in vrsti izobraževanja svojega otroka. Skupaj s strokovnim šolskimi delavci so enakopravni člani izobraževalne skupine. Potrebno je soglasje staršev pri ocenjevanju učenca, razvoju individualiziranega izobraževalnega načrta in vključitvi otroka v različne oblike pomoči (Morrison 2008).

Staršem mora defektolog (tiflopedagog) nameniti sorazmerno velik delež svojega dela. Od njih lahko največ izve o otroku in njegovih potrebah, posebnostih, vzgojnih postopkih in le z njihovo pomočjo in soglasjem lahko pomaga otroku. Z njim se mora pogovoriti o načinih, vsebini, obliki in času pomoči, ki ga bo namenil njegovemu otroku, in jih obvešča o delu drugih strokovnih delavcev. Defektolog (tiflopedagog) se posveča tudi izobraževanju in ozaveščanju staršev drugih otrok z namenom, da omili njihove predsodke, da so njihovi otroci na račun otrok s posebnimi potrebami v vrtcu prikrajšani.

### SLEPI IN SLABOVIDNI PREDŠOLSKI OTROCI

**Prilagoditve izvajanja ciljev in primerov dejavnosti Kurikuluma za vrtce.**

*Vsi cilji in primeri dejavnosti šestih področij dejavnosti Kurikuluma za vrtce (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava,*

matematika) veljajo tudi v prilagojenem programu za predšolske otroke.

Izvedbeni kurikulum pomeni praktično izpeljavo ciljev kurikula s specialno pedagoškimi metodami in oblikami dela ob upoštevanju posebnih potreb otrok, ki so usmerjeni v prilagojen program za predšolske otroke.

#### Gibanje

- Slepemu ali slabovidnemu otroku je treba zagotoviti varnost pri športnih aktivnostih.
- V telovadnici in igralnici so potrebne tipne oznake na tleh, stenah in omarah.
- Za aktivnosti z žogo potrebuje zvočno žogo.
- Igrala in igrače za slabovidnega otroka morajo biti intenzivnih in kontrastnih barv.
- Namesto vizualnih znakov pri določenih igrah uporabljamo zvočne znake.

#### Jezik

- Pravljič, zgodb in pesmi slepemu ali slabovidnemu otroku ne smemo samo prebrati, temveč mu moramo pojme približati po tipni, slušni ali drugi čutni poti.
- Spoznavanje jezika mora biti povezano z otrokovim okoljem.
- Vidnost gradiva za slabovidnega otroka približamo s povečavami ali lupami.

#### Likovne dejavnosti

- Za uživanje v likovnih dejavnostih potrebuje otrok tipne materiale.
- Za risanje potrebuje slep otrok pozitivno folijo oziroma materiale, ki puščajo tipno sled.

#### Plesne dejavnosti

- Pri plesnih dejavnostih je treba vse gibe opisati in jih pokazati na svojem in otrokovem telesu. Potrebno je vzpodbujanje, ker otrok nima notranje motivacije.

#### Dramatizacija

- Vsa dogajanja pri dramskih dejavnostih je treba opisovati in razložiti na specifičen, slepemu otroku primeren način.

#### Družba

- Vsakdanje življenje po ustaljenem redu daje slepemu ali slabovidnemu otroku občutek varnosti (vsakdanja rutina, rituali, dnevni red).
- Za igranje potrebuje posebne igrače, ki so prilagojene slepoti.

#### Narava

- Za pridobivanje pojmov iz narave je potrebna uporaba preostalih čutil in pomanjševanje ali povečevanje stvari ali predmetov (makete, modeli).
- Zelo primerno in koristno za učenje je nabiranje, razvrščanje, nizanje različnih naravnih materialov ali različnih materialov za gnetenje.

#### Matematika

- Za usvajanje pojmov iz matematike otrok potrebuje vedno konkretne materiale ali didaktične pripomočke. Percepcija pojmov je mogoča samo z uporabo preostalih čutil, predvsem tipa.

#### Cilji specialno pedagoških dejavnosti za slepe in slabovidne otroke

##### Komunikacija

- spoznavanje, prepoznavanje in razvrščanje materiala;
- seznanjanje s semensko škatlico;
- razvrščanje različnega materiala v semenski škatlici;
- seznanjanje z Braillovo celico;
- orientacija v Braillovi celici;
- seznanjanje z Braillovim pisalnim strojem;
- delo z veliko Braillovo stavnico;
- delo z malo Braillovo stavnico;
- navajanje na uporabo optičnih pripomočkov za razvijanje vida;
- navajanje na uporabo specialnega didaktičnega materiala.

##### Socializacija

- razvijanje samostojnosti pri hranjenju;
- usvajanje osnovnih higienskih navad;
- razvijanje samostojnosti pri oblačenju ter skrbi za obleko in obutev;
- razvijanje medosebnih odnosov.

##### Orientacija, mobilnost in usvajanje nadomestitvenih spretnosti

- razvijanje vizualnega zaznavanja;
- razvijanje slušnega zaznavanja;
- razvijanje vizualnega pomnjenja;
- razvijanje slušnega pomnjenja;
- razvijanje kožnih in mišično gibalnih zaznav;
- razvijanje voha in okusa;
- razvijanje telesne sheme;
- razvijanje in urjenje orientacije v okolju in na delovni ploskvi;
- razvijanje in urjenje sposobnosti koordinacije gibov (vidno-gibalno, slušno-gibalno, vidno-slušno),
- konkretno razvijanje orientacije v prostoru s pomočjo čutil;
- razvijanje orientacije v bližnji in daljni okolici: vrtec – dvorišče, dom – dvorišče;
- razvijanje orientacije na delovni ploskvi: miza, list papirja;
- lega predmetov v okolici;
- orientacija s pomočjo pripomočkov;
- privajanje na promet in seznanjanje otrok s pravili obnašanja v prometu;
- hoja z videčim spremljevalcem in privajanje na promet z njegovo pomočjo;
- seznanjanje z različnimi prevoznimi sredstvi in navajanje na njihovo uporabo;
- navajanje otrok na pravila obnašanja v različnih situacijah (v trgovini, čakalnici ipd.);
- navajanje otrok na gibanje in orientacijo v različnih vremenskih in drugih izrednih razmerah (sneg na pločniku, poledeneli pločniki, prekopane poti, otroku od prej poznane poti in podobno).

#### Specialno didaktična priporočila

Slep ali slaboviden otrok pridobiva izkušnje pretežno prek drugih čutil.

Roke so njegovo osnovno sredstvo za raziskovanje sveta.

Slep otrok se brez dodatne pomoči ne more optimalno razvijati. Če ni pravočasno in ustrezno obravnavan doma in v vrtcu, se pri otroku začnejo kazati motnje in zaostanki v razvoju.

Otroku z okvaro vida manjka vizualnih spodbud in zato nima primarne želje



po gibanju. Pogosto sta močno izraženi pasivnost in mirovanje. Izkušnje pridobiva preko tipa, sluha, vonja, okusa. Spodbujamo ga h gibanju. Spodbujamo ga tudi, da pri pridobivanju izkušenj uporablja preostali vid.

Manj ko je pri otroku ohranjenega vida, manj je učenja s posnemanjem. Pri slepem otroku učenja s posnemanjem praktično ni. Zato mu je treba posebej razvijati grobo in fino motoriko in ga usmerjati na uporabo preostalih čutil.

Slepega otroka naučimo novih gibov s profesionalnim telesnim stikom in dotikom. Z otipavanjem, na primer obraza, otrok spoznava različne položaje ust in mimiko. Podobno ravnamo, ko ga učimo zavezovanja čevljev, mazanja kruha, nalivanja tekočine iz vrča v skodelico in podobno.

Odsotnost vida lahko povzroči tudi počasnejše usvajanje besed. Besed naj ne usvaja s posnemanjem govora drugih, ampak na osnovi lastnih izkušenj preko tipa, sluha, vonja in okusa.

Vzpostaviti je treba koordinacijo uho – roka.

Slabovidnemu ali slepemu otroku z minimalnim ostankom vida postopoma odkrivamo nova spoznanja o svetu in razumevanju medsebojnih vzročno-posledičnih odnosov.

Da bi otrok o predmetu lahko dobil jasno predstavo, velikost predmeta ne sme biti ne prevelika in ne premajhna. Zato je treba velike predmete pomanjšati in majhne povečati. Posebej so v ta namen priporočljive t. i. taktilne knjige.

Pri spoznavanju okolja je potrebno nenehno spodbujanje opazovanja in posnemanja.

Posebno pozornost je treba nameniti navajanju otrok na samostojnost pri skrbi zase (hranjenje, oblačenje, osebna nega).

Slep ali slaboviden otrok je nagnjen k mirovanju, zato ga je treba nenehno

spodbujati k raziskovanju okolja. Pri opazovanju predmeta mu omogočimo bližino.

Ker mu pogosto manjka vizualnih spodbud, nima želje po gibanju, zato potrebuje nenehno motivacijo in dovolj velik prostor brez ovir.

Govor vzgojitelja mora biti glasen in razločen.

Za slepega ali slabovidnega otroka je potrebna majhna skupina otrok. Delo s slepim ali slabovidnim otrokom je individualno in individualizirano.

#### *Prostor*

Prostor mora biti slepemu ali slabovidnemu otroku prilagojen. V zgodnji dobi je prostor zmanjšan na doseg rok in nog, ker otrok še ni sposoben, da bi uporabil podatke, ki mu jih nudijo preostala čutila. Predmeti in igrače morajo biti v igralnici v dosegu njegove roke in spravljeni vedno na istem mestu.

Slep otrok mora vedeti, kje je kaj v prostoru, zato mora biti vsaka stvar na točno določenem mestu. Vrat ne puščamo odprtih, ker bi se slaboviden ali slep otrok lahko zaletel vanje, pazimo, da na poteh, po katerih se slaboviden ali slep otrok giblje, ne puščamo predmetov, v katere bi se lahko zaletel (vedra z vodo, razni kartoni ipd.).

V garderobi mora imeti stalno mesto za oblačila in obutev, ki mora biti označeno tako, da jih otrok lahko zatipa.

Otrok mora imeti stalno mesto pri obrokih in pogrinjek kontrastnih barv.

Osvetlitev prostorov mora biti primerna za uporabo ostankov vida.

Za slabovidne in slepe otroke z minimalnimi ostanki vida je pomembna primerna osvetlitev vseh prostorov. Vendar pa moramo upoštevati, da nekatere otroke svetloba tudi moti!

#### *Čas*

Slaboviden ali slep otrok potrebuje več časa pri izvajanju določenih aktivnosti

kot njegovi polnočuteči vrstniki. ([www.zrss.si/.../\\_VRTCI\\_Kurikulum%20za%20vrtce%20v%20prilagojenem%20programu](http://www.zrss.si/.../_VRTCI_Kurikulum%20za%20vrtce%20v%20prilagojenem%20programu))

#### **ZAKLJUČEK**

Misel, da se bo v oddelek vključil slep otrok, je v meni prebudila zanimanje in hkrati strah glede znanja za delo s slepim otrokom. Razmišljala sem, da to pred mene postavlja neki nov izziv, novo znanje, nov pogled na svet, hkrati pa veliko odgovornost v oddelku. Otroku je treba zagotoviti pogoje za vključevanje (prostor, igrače ...), predvsem pa zagotoviti individualno delo in prilagoditve, ki jih takšen otrok potrebuje. Pri tem nikakor ne smemo pozabiti na preostale otroke v skupini, ki nas potrebujejo prav tako kot slep otrok. Menim sicer, da slepega otroka nikakor ne smemo postavljati v središče pozornosti in vso svojo energijo usmeriti vanj, ker nam potem zmanjka moči za preostale otroke in to seveda ni prav. Slep deček je vključen v skupino, deluje s skupino, seveda pa ima za svoje potrebe prilagojen prostor, svoj kotiček in pripravljene individualne zaposlitve, ki jih izvaja s spremljevalko. Spremljevalka je ključnega pomena za vključitev slepega dečka v skupino, saj deluje tako individualno z otrokom kot tudi skupaj s skupino. Čeprav slepemu otroku spremljevalka sicer ne pripada, je imela v tem primeru občina posluh in zagotovila potrebna sredstva zanjo. To se je izkazalo za zelo pozitivno, saj je prav ta spremljevalka zelo primerna in kompetentna za to delo in uspešno pomaga otroku pri samostojnosti, spoznavanju novih stvari, učenju in podobno.

Ključnega pomena pri inkluziji je tudi tiflopedagoginja, ki prihaja v oddelek in dela z dečkom individualno kot tudi v oddelku skupaj s skupino. Skupaj pripraviva dejavnost, ki jo nato izvajava skupaj; izkušnje kažejo, da se lahko veliko doseže predvsem glede delovanja celotne skupine otrok. Pri svojem delu se s slepoto še nisem srečala, zato sem potrebovala veliko informacij, ki sem jih poiskala v literaturi, in v veliko pomoč mi je bila tiflopedagoginja, ki je vedno našla kakšno zamisel, da



sem dejavnost lahko čim bolj korektno izpeljala.

Na veliko srečo so starši otroka zelo odprti in pripravljeni so na nove izzive in vedno najdejo čas za pogovor. Veliko so mi povedali o njegovem življenju, s čim vse se srečujejo, kako rešujejo težave, ki nastajajo. Na nas pa je, da imamo dober posluš in razumevanje, da ocenjujemo njihovo raven poslušanja, da starši sprejmejo naše nasvete.

Pomembno je tudi ozaveščanje staršev vseh otrok v skupini oziroma njihovo spoznanje, da je tudi njihov otrok pomemben, da kot vzgojiteljica opazujem vsakega otroka, si zapišem posebnosti, ki jih posredujem staršem, da znam tudi njim svetovati, kajti zavedati se moramo, da so pomembni vsi otroci in nikakor ne smemo delati razlik med njimi. Prav tako se moramo zavedati, da otroci potrebujejo spodbudno okolje in veliko iger ter drugih dejavnosti skupaj s starši in drugimi odraslimi v

okolju. Vse dejavnosti morajo biti prepletene s čustveno toplino, ljubeznijo in varnostjo za otroke.

**Ne iščimo v otrocih, česa vsega ne zmorejo; prepoznavajmo, kar zmorejo, in jih za njihov trud pohvalimo.**

#### LITERATURA IN VIRI

Balič Frančiška (2004) Oblikovanje inkluzivnih oddelkov v vrtcu Pobrežje, V: Matejek Zalika (ur.) in Topolovec Nada (ur.) *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami*, str. 75-82. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Javornik Marija (2003) Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, let. 54 (posebna izdaja): str. 124-136.

Novljan Egidija (1998) Vloga staršev pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 29 (št. 4): str. 15-19.

Novljan Egidija (2004) *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri*

*zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje, zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.

Opara Božidar (2003) Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, let. 54 (posebna izdaja): str. 36-51.

Opara, Božidar (2005) *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.

Šamec, Branka (2009) *Vloga svetovalnega delavca pri integraciji/inkluziji predšolskih otrok s posebnimi potrebami*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Šamec, Branka (2009) *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtec*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

#### VIRI

<http://forum.avtizem.org/viewtopic.php?f=5&t=158&start=0>, dosegljivo na medmrežju dne 10. 4. 2011.

[www.zrss.si/pdf/UPP\\_kriteriji.pdf](http://www.zrss.si/pdf/UPP_kriteriji.pdf), dosegljivo na medmrežju dne 10. 4. 2011.

<http://vidim.si/unlimitpages.asp?id=30>, dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.

<http://medicinabih.info/2009/11/14/aphakia/>, dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.

[http://www.associatedcontent.com/article/475563/identifying\\_albinism\\_in\\_your\\_baby.html?cat=25](http://www.associatedcontent.com/article/475563/identifying_albinism_in_your_baby.html?cat=25), dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.

<http://www.babyglazky.ru/starbism/i003rp.jpg>, dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.

[http://www.buzlu.org/images/2007/12/konjenital\\_nistagmus.jpg](http://www.buzlu.org/images/2007/12/konjenital_nistagmus.jpg), dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.

[http://www.kvarkadabra.net/images/articles/Sivina-na-rajskem-otoku\\_1\\_original.jpg](http://www.kvarkadabra.net/images/articles/Sivina-na-rajskem-otoku_1_original.jpg), dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.

[www.zrss.si/.../\\_VRTCI\\_Kurikulum%20za%20vrtce%20v%20prilagojenem%20programu](http://www.zrss.si/.../_VRTCI_Kurikulum%20za%20vrtce%20v%20prilagojenem%20programu), dosegljivo na medmrežju 10. 4. 2011.



## PRAKSA DIJAKINJE S CEREBRALNO PARALIZO NA FINSKEM IN TEKTONSKE OVIRE

/ Snežna Trojnar Kvas, profesorica / Srednja prometna šola Maribor

Dijakinja zaključnega letnika srednjega strokovnega izobraževanja na Srednji prometni šoli Maribor se je v šolskem letu 2014/2015 odločila, da sodeluje v projektu Erasmus + z naslovom *Nova znanja, nove priložnosti*, zato se je odpravila opravljat svojo prakso za tehnico varovanja na Finsko, natančneje v Liminko, kjer je šola s podobnim izobraževalnim programom. Mobilnost je trajala tri tedne in v času njenega bivanja sem jo spremljala in ji pomagala pri uresničevanju njenih izobraževalnih ciljev.

Dijakinja je opredeljena kot otrok z motnjami v duševnem in telesnem razvoju. Ima cerebralno paralizo, natančneje spastičnost, glavno obliko motnje, do katere pride pri okvari centralnega živčnega sistema. Če pa pogledamo razdelitev cerebralne paralize glede lokacije, govorimo o diplegiji. Ta je običajno spastičnega tipa. Cerebralna paraliza ni dedna in ni nalezljiva, je pa trajna okvara osrednjega živčevja, katere posledica je telesna, umska, čustvena, največkrat tudi socialna prizadetost otroka. Telesna prizadetost, ki zadeva motoriko in držo telesa ter dele telesa je pri cerebralni paralizi najočitnejša, vendar motnja pogosteje predstavlja niz nevroloških, ortopedskih, socioloških in pedagoških problemov. Motnja je največkrat kombinirana (vir 1).

In kje gre iskati vzroke za nastanek cerebralne paralize? Glede na čas nastanka okvare centralnega živčevja jih razdelimo na: predporodne (prenatalne), obporodne (perinatalne) in poporodne (postnatalne). V zakonu povsem zdravih staršev se lahko poleg zdravih otrok rodi tudi otrok s cerebralno paralizo ali obratno. Rojstvo otroka s cerebralno paralizo nikakor ni krivda staršev. Avtor navaja tudi zanimivo dejstvo, da ni nujno, da je otrok s cerebralno paralizo tudi duševno prizadet. Med temi otroki najdemo tudi inteligentno povprečne ali celo

nadpovprečno sposobne otroke (vir 1).

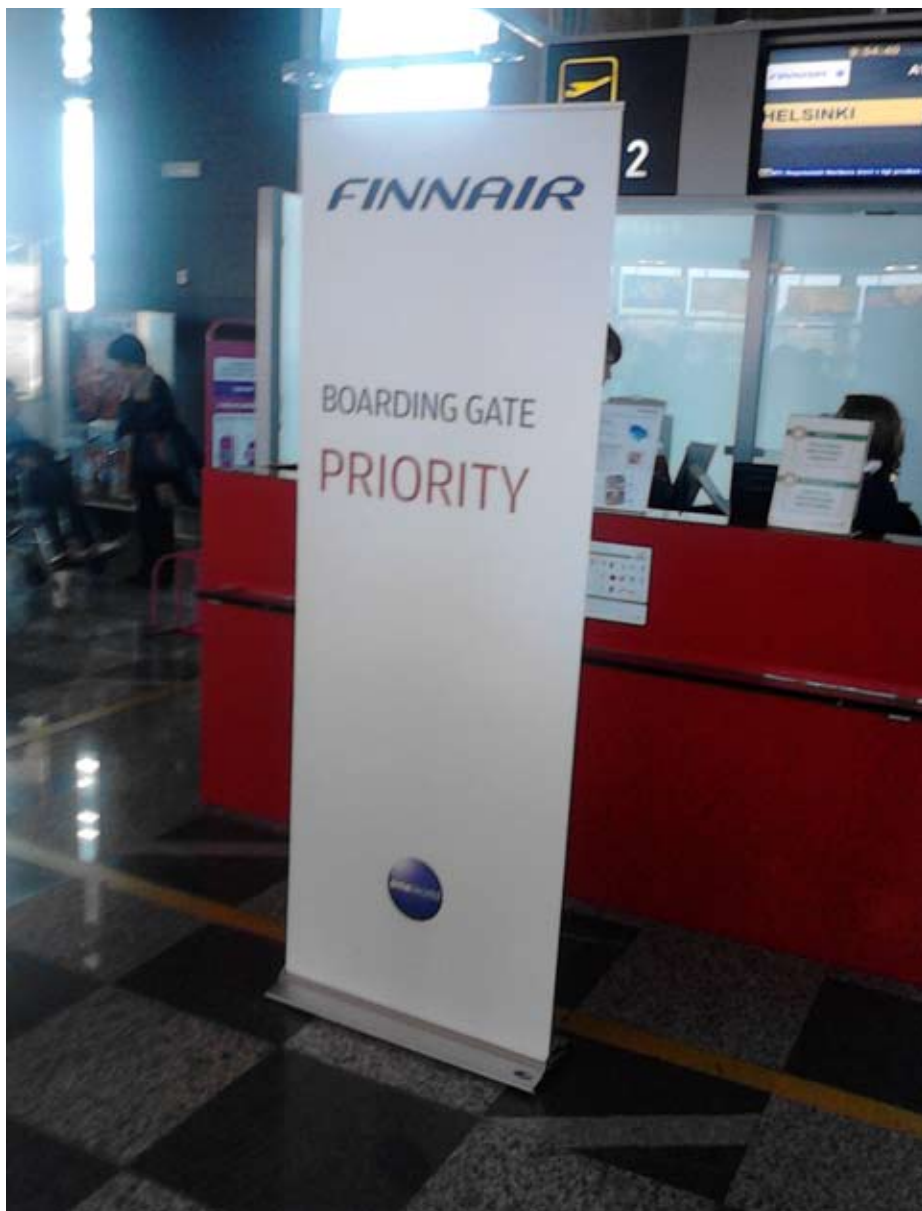
Iz spletne proste enciklopedije lahko preberemo, da se zaradi teh krvavitev možgani niso dokončno razvili in primerno funkcionalno usposobili. Navadno je prizadeti predel eden od predelov, ki je namenjen nadzoru delovanja mišic in izvajanju določenih gibov telesa, zato so za možgansko paralizo značilne predvsem motnje gibanja in drža telesa. Čeprav se osnovnim simptomom in znakom lahko pridružujejo tudi motnje govora, senzibilitete, učne težave ali zaostajanje v duševnem razvoju, do prizadetosti na teh področjih ni prišlo (vir 2).

Ravno nasprotno, dijakinja je odlična in vzorna učenka, aktivna v raznih šolskih dejavnostih in urednica šolskega časopisa. Tako jo pri delu večinoma ovira le gibanje, ki je posledica spastične. Spastična oblika pomeni, da gre za močno povišan mišični tonus, zaradi česar so mišice zelo zakrčene in jih ni mogoče raztegniti. Tako prihaja do krčev, ki jih lahko povzroči že nenaden slušni ali vidni dražljaj. Če je takšna oseba zmožna hoditi, je njena hoja trda, okorna in krčevita. Pri dijakinji gre za spastično diplegijo, kar pomeni, da so spodnji udi bolj okvarjeni kot zgornji (vir 2).

Kot posledica tega je dijakinja shodila pri petih letih, ko si je pri gibanju na začetku pomagala s hoduljo in invalidskim vozičkom. Tako je bilo vse do leta 2012, ko se je odpravila na terapije v najpomembnejšo zdravstveno ustanovo v Sloveniji, v **Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije Soča v Ljubljani**. Tam strokovnjaki izvajajo rehabilitacijo tudi za otroke, ki imajo med drugim okvare osrednjega in perifernega živčevja. Prednost rehabilitacije v Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Soča je celostna obravnava pacientov v multidisciplinarnih timih. Zdravniki

z različnimi specializacijami, fizioterapevti, medicinske sestre, delovni terapevti, socialni delavci, psihologi, logopedi in psihoterapevti, diplomirani inženirji ortotike in protetike ter nekateri drugi strokovnjaki na osnovi ugotovitev skupaj določijo kratkoročne in dolgoročne cilje ter program rehabilitacije. Prednost rehabilitacije v Soči je, da program rehabilitacije izvajajo visoko usposobljeni strokovnjaki, ki pri svojem delu uporabljajo najsodobnejšo tehnološko opremo (vir 3). Tako so jo poleti leta 2012 naučili hoje z berglami, čeprav so bila dotedanja zdravniška mnenja temu nasprotna. Zdravniki so menili, da hoja slabo vpliva na hrbtenico in držo in ji zato te možnosti niso prej omogočili. Dijakinji pa je hoja, ki se je z njeno boleznijo ni lahko naučiti, dala pogled na svet z drugačnega vidika in ji omogočila več samostojnosti ter ji pomagala pridobiti samozavest. Za hojo se seveda odloči, ko gre za krajše razdalje, za daljše pa še vedno uporablja voziček. Na vozičku ima posebej prilagojen sedež z grbino v sredini, da pri sedenju ne pride do zategovanja nog. Tako je dijakinja glede na stopnjo telesne prizadetosti upravičena do spremljevalca v času šolanja. Moja naloga spremljevalke je bila predvsem pomagati dijakinji pri gibanju in usvajanju veščin na socialnem in poklicnem področju, saj smo obiskali tujo državo, z drugačnimi navadami in drugačnim življenjskim slogom. Prav tako smo obiskali tuje delodajalce.

Najina pot se je začela na brniškem letališču, kjer so invalidski voziček ob sprejemu označili kot del prtljage. V zameno so ji ponudili invalidski voziček, ki jih imajo za takšne primere na letališčih. O pravicah, ki jih imajo invalidne osebe, in načinih pomoči lahko preberemo na njihovi uradni spletni strani pod zavihkom *Potniki in obiskovalci, potniki s posebnimi potrebami*. Tam lahko preberemo, da so na letališču pripravili informacijske



*Obvestilo letalske družbe Finnair o prednostnem vkrcanju.*

točke in oznake, kako priti do osebja, ki nudi pomoč pri opravljanju vseh formalnosti in vstopu v letalo. Prva točka govori o invalidskih vozičkih, ki so na Letališču Jožeta Pučnika Ljubljana na voljo. V primeru, da potnik nima svojega vozička, lahko željo po njem izrazi že ob vходу v parkirno hišo. V terminalu se oglasi pri okencu C1 in voziček letališko osebje pripelje do potnika. Če uporablja svoj voziček, mora ob nakupu vozovnice prevoznika obvestiti o njegovih dimenzijah in teži. Nadalje lahko preberemo, da letališko osebje nudi pomoč od prihoda na letališče do vstopa v letalo oziroma do namestitve na sedež v letalu. Potnik spremlja od začetka, pomaga pri

opravljanju formalnosti kakor tudi pri samem vstopu v letalo, kjer potnika preda kabinskemu osebju letalskega prevoznika. Prav tako poskrbi za vse v primeru prestopnega leta (vir 4).

Tako smo pravico do spremljevalnega osebja izkoristili pred vkrcanjem na letalo, v čakalnici za odhodne lete. Tam je do nje prijazno pristopila stewardesa in ji razložila, da se bo vkrcala prednostno, saj ima kot invalidna oseba to pravico. Pospremila jo je na letalo, kjer ji je prijazno pomagala pri namestitvi in letališki voziček odpeljala nazaj v letališko stavbo. Pred vkrcavanjem je dijakinja morala opraviti varnostni pregled oziroma telesno kontrolo, pri

kateri je treba iti skozi rentgen. Ker ima dijakinja zaradi operacij vstavljene ploščice, je morala varnostnemu osebju pokazati kartico, ki to potrjuje.

Podobna pravila o prednostnem vkrcanju, pomoči invalidnim osebam in storitvah, ki jih nudijo, lahko preberemo na spletni strani letalske družbe Finnair (vir 4).

Naš let ni bil direkten, zato smo morali prestopiti na drugo letalo. Osebje na letalu ji je razložilo, da je njen voziček že odšel naprej vključno z vso prtljago, in ji prav tako ponudilo svoj letališki invalidski voziček, torej letališče v Helsinkih prav tako nudi izposojlo svojih invalidskih vozičkov. Dijakinja se je želela po več kot dvehurnem letu razgibati in se je s pomočjo bergel peš odpravila proti našemu prestopnemu letu. Ko smo prispeli na naše končno letališče v mestu Oulu na severu Finske, se je pred nama pojavila ovira. Do prostora za prevzem prtljage so navzdol vodile dolge stopnice. Čeprav je bilo ob stopnicah dvigalo za invalide, ni delovalo oziroma je bilo zaklenjeno, ustreznega osebja pa ob pozni večerni uri ni več bilo. Zato sva se pogumno podali po stopnicah navzdol. Po prevzemu prtljage so nas pričakali naši gostitelji iz Liminke z velikim avtobusom, tako da je bilo dovolj prostora tako za prtljago kot za voziček.

V študentskem naselju so dijakinji dodelili sobo v pritličju, kar je bilo odlično, saj ji tako ni bilo treba vsak dan premagovati hoje po stopnicah. Študentski dom je enonadstopen, zato v njem ni dvigala. Naslednji dan smo odšli do šole, pritlične zgradbe, tako da je dijakinja lahko brez težav dostopala do vseh prostorov. Šola ima široke hodnike in posebno toaleta za invalide. Naslednji dan smo se prvič udeležili športne vzgoje. Do naju je pristopil telovadni učitelj in vprašal, kako dijakinja sodeluje pri tej dejavnosti. Odgovorila mu je, da bo najprej opazovala potek športne vzgoje na finski srednji poklicni šoli, čez nekaj časa pa sva se odpravili k namiznemu tenisu. Dijakinja je zagreta športnica in je sede na vozičku zelo spretno lovila



žogico po tleh ter mi vračala udarce. Tako sva prvi teden preživelii na šoli, kjer nisva naleteli na nobeno večjo oviro. Dijakinja je uspešno sodelovala pri pouku.

V drugem tednu izmenjave je sledilo izobraževanje pri delodajalcu. Finski gostitelji so dijakinji prijazno organizirali prakso na Kontinkangas enoti, ki je v mestu Oulu. Ker je do tja potrebna vožnja s prevoznim sredstvom, sva imeli na voljo osebno vozilo in kombinirano vozilo. Odločili sva se za slednje, saj sva tako lahko potovali s preostalimi dijaki. Ko sva prispeli do mesta opravljanja prakse, sva avto pustili na vidno označenem mestu za invalide, čisto ob vhodu. Do vhoda je vodila vidno označena klančina. Prvi dan naju je sprejel direktor enote Liminka, ki je istočasno odgovoren za varovanje tudi na tej enoti. Predstavil naju je mentorju, dodeljenemu dijakinji. Na spletni strani enciklopedije lahko preberemo, kdo je mentor. To je oseba, ki je vredna zaupanja in ki podpira, vodi in svetuje ter prenaša svoje znanje in spretnosti manj izkušenim posameznikom. Bistvo mentorstva je učenje praktične narave, torej učenje o aktualnih stvareh. Poleg tega je mentorstvo tudi proces delovne socializacije ter seznanjanje posameznika z organizacijsko kulturo organizacije. V procesu mentorstva, ki večinoma poteka v dvoje, se izpopolnjujeta tako mentor kot tudi učenec (vir 5). Tako je dijakinja imela možnost razvijati svoje socialne veščine, saj se je naučila z nadrejeno osebo sklepati vezi, komunicirati in sprejemati navodila, usvajala je spretnost reševanja problemov, ki jih pred ljudi postavlja ne samo konkretno življenje, ampak tudi poslovno življenje. Tako se je s samozavestnim pristopom z mentorjem pogovorila o svojih zadolžitvah v sporazumevalnem jeziku angleščina. Mentor ji je proti podpisu dal ključke za dostop do vseh štirih delov te velike zgradbe in jo seznanil z njenimi zadolžitvami. Prva naloga je bila, da se s pomočjo načrta znajdeva v zgradbi in poiščeva lokacijo kamer. Tako je dijakinja razvijala tudi splošne in poklicne kompetence, predvsem s področja tehničnega varovanja. Svoje



*Dvigalo za invalidne osebe, ki ga lahko uporabljajo in upravljajo same.*

znanje je odlično prenesla na delovno področje. Delala je z računalnikom, z različnimi računalniškimi orodji in tako razvijala še računalniške veščine. Pri najinem obhodu stavb sem opazila, da so prijazne invalidom. Povsod so nameščena dvigala, namenjena invalidom. Ti jih lahko uporabljajo sami, saj so prostorna; nadstropja, kamor želiš, so vidno označena. Dvigala so opremljena z magnetnim sistemom za omejen dostop, tako da ne more priti do zlorab s strani gibalno sposobnih študentov. Enak sistem sva opazili tudi v drugih enotah skupine OSAO in v hotelih, v katerih smo bivali v času naših spremljevalnih aktivnosti. Skupina OSAO je združenje dvanajstih enot v širši okolici mesta Oula, kjer se izvajajo različna poklicna izobraževanja tako za srednješolce kot odrasle (vir 7).

V enem izmed naslednjih dni sva opazili še električno dvigalo, tako da je vsa velika zgradba odlično prirejena tudi za invalidne študente. Znotraj stavbe in tudi zunaj nje je bilo veliko klančin, poleg tega pa so nama gibanje olajšala vrata z avtomatskim odpiranjem oziroma zapiranjem. Drugi teden prakse je dijakinja v eni izmed stavb opazovala evakuacijsko vajo v primeru požara. Najino pozornost je pritegnilo dejstvo, da ima stavba v četrtem nadstropju

uslužbenko na invalidskem vozičku. Zanimalo naju je, kako bo evakuacija potekala pri njej, in izvedeli sva, da jo v takšnem primeru eden od sodelavcev fizično odnese po stopnicah, saj velja pravilo, da dvigala v primeru požara ne smemo uporabljati. Dijakinja je bila s prakso zadovoljna, saj so bile vse stavbe prirejene tudi invalidnim osebam in je lahko dosegla zastavljene cilje.

Kot sem že omenila, smo v času naših spremljevalnih aktivnosti obiskali nekaj turističnih destinacij. Najprimernejši je bil hotel, v katerem smo bivali zadnji vikend, saj je to znan rehabilitacijski center na Finskem. Vse sobe v pritličju so prilagojene gibalno oviranim osebam – tako toaletni prostor in kopalnica kot bivalni del (npr. držalo za lažji dvig s postelje). V restavraciji imajo dvigalo za lažji dostop do celotnega dela restavracije in opazila sem, da zaposleni invalidom pomagajo pri izbiri hrane – z njimi se pogovorijo, kaj bodo jedli, in jim izbrano hrano prinesejo na mizo.

Meni je največji izziv predstavljal obisk živalskega vrta Ranua. Celotna ogleдна pot je narejena iz lesenih desk, postavljenih kot brv. Bilo je kar nekaj hribov in spustov, kjer sva morali biti zelo previdni. Še dobro, da nama je



*Poseben prostor za invalidne osebe na javni prireditvi. S slike je razvidno, da prostori za invalide niso daleč od preostalega občinstva.*

bilo vreme naklonjeno, saj je lahko takšna pot v slabših vremenskih razmerah spolzka in nevarna in skoraj neprimerna za ogled na invalidskem vozičku. Tako sva pri spustih morali biti zelo previdni, pri tem mi je pomagala dijakinja sama, saj je dodatno zavirala z vozičkom. Čez čas naju je že pošteno zeblo, še posebej dijakinjo, ki je vse opazovala z invalidskega vozička, a naju je kmalu pogrelo sonce. Sicer pa je dijakinja lahko videla vse načrtane ogleda, saj so stavbe (na primer Arktikum in Božičkova dežela) ustrezno opremljene s klančinami in dvigali. Ko smo se odpravili na ogled hokejske tekme, me je razveselilo dejstvo, da imajo invalidi prav poseben prostor, od koder lahko spremljajo dogajanje na ledeni ploskvi.

Edino negativno dejstvo, ki me je presenetilo, so prehodi za pešce. Ti so tlakovani s kamni oziroma granitnimi kockami, kar otežuje ali pa popolnoma onemogoči varno gibanje invalidne osebe, prav tako pa slabo vpliva na samo strukturo vozička, saj ga zrahlja in uničuje gume.

Takšno je bilo moje opazovanje fizičnih preprek, na katere lahko naletijo invalidne osebe. Z vodjo ene izmed enot v sklopu OSAO, kjer med drugim poučujejo bodoče gostince in slaščičarje in veliko njihovih študentov opravlja prakso v tujini, sem se pogovarjala tudi, kako je poskrbljeno za invalide študente med poukom, in sem ugotovila, da so podobno kot v Sloveniji upravičeni do spremljevalca,



*Primer tlakovanega prehoda za pešce.*

ki spremlja invalida tudi med prakso. Pomaga mu pri razumevanju navodil, izvajanju raznih nalog, torej podobno kot v Sloveniji se trudijo v šolski sistem integrirati čim več otrok s posebnimi potrebami.

Izmenjava se je po treh tednih iztekla in veseli sva bili, da so jo prilagodili njenim gibalnim sposobnostim, hkrati pa so ji dali enako možnost kot preostalim, da se izkaže na učnem področju, kjer je pokazala, da odlično obvlada svoj bodoči poklic. Dijakinja je bila s prakso zadovoljna, saj so arhitekturne ovire, kot so stopnice, dostopanje do raznih delov stavb, javni prostori, šola, turistični kompleksi in večnamenski prostori za javne prireditve primerno urejeni za dostopanje invalidnih oseb in se lahko enakovredno vključujejo v vse dejavnosti. Tako je tudi lažje dosegla učne cilje, ki jih je treba doseči med praktičnim usposabljanjem pri delodajalcu.

#### **VIRI**

Vir 1: <http://www.ortopedska-klinika.si/upload/files/cp.pdf>

Vir 2: [http://sl.wikipedia.org/wiki/Cerebralna\\_paraliza](http://sl.wikipedia.org/wiki/Cerebralna_paraliza)

Vir 3: <http://www.slovenia-medical.com/si/o-nas/ponudniki/univerzitetni-rehabilitacijski-center-soca>

Vir 4: <http://www.finnair.com/INT/GB/information-services/before-the-flight/special-services-health/disability-assistance>

Vir 5: <http://www.lju-airport.si/sl/potniki-in-obiskovalci/nasveti-zapotovanje/potniki-s-posebnimi-potrebami/>

Vir 6: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Mentorstvo>

Vir 7: <http://www.osao.fi/en/>



» **KO BOM VELIKA BOM ZVEZDA**« / Božena Krivec, profesorica pedagogike in sociologije, dolgoletna mentorica plesnim skupinam in koreografinja / Osnovna šola Gustava Šiliha Maribor

## UVOD

Gibalna aktivnost je osnova intelektualnega razvoja. Kognitivne in motorične sposobnosti pri koordinaciji telesa delujejo povezovalno. Tako pri kognitivnem razvoju poudarjamo mentalne procese, s katerimi pridobivamo znanje in preko katerih se zavedamo okolja. Če to dejstvo prevedemo v sposobnost ustvarjanja ritmičnih, prostorskih in dinamičnih elementov plesa, je končni rezultat gibalno dojetje in obnavljanje ter sposobnost zaznavanja, doživljanja, izražanja in gibalnega sporočanja. Krofličeva (1989) temu pravi plesnost. Plesnost se razvija v sklopu celotnega otrokovega razvoja, tako duševnega kot telesnega. Kaže se kot sposobnost gibalnega izražanja. Razvija se pod vplivom prirojenih dispozicij, spodbudnega vpliva okolja in posameznikove aktivnosti. Plesnost predstavlja kompleksno psihomotorično sposobnost. Gibalno izražanje ima pomembno vlogo pri domišljijah igrar. Frostigova (v Kroflič 1999, 49) poudarja, da je ustvarjalno gibanje zelo pomembno: krepí predstavljanje, zaznavanje, zavedanje, spomin, čustva, misli in akcijo. Gibanje se dogaja v času in prostoru, zato ustvarjalno gibanje omogoča najvišjo mogočo stopnjo povezanosti. Ob gibanju otroci razvijajo in raziskujejo plesno ter gibalno izražanje, ustvarjajo svoj plesni izraz, pridobivajo samozavest. Pri takih zaposlitvah ne gre za preprosto oponašanje odraslega, temveč za nadgrajevanje in lastno poustvarjanje gibanja.

Ples in glasba pa se lahko uporabljata tudi kot terapevtsko sredstvo za otroke, ki imajo primanjkljaje in težave na področjih gibanja, dojetja, čustvovanja in funkcioniranja. Taka dejavnost ima osnovo na gibalnem področju (telo kot instrument) in emocionalnem področju (reakcija telesa na vtis, doživljanje, sliko). Zveza med telesom in umom so čustva. Izhajamo iz tega, da svoje življenje opazujemo in doživljamo preko svojega telesa: z gibanjem

telesa ali telesnih delov omogočimo, da čustva, stiske, predstave najdejo svojo pot navzven in se izrazijo. Gibi so tesno povezani s čustvovanjem, ne glede na to, ali so čustva imenovana ali ne. Lahko bi rekli, da čustva oblikujejo in motivirajo naše gibanje, naj gre za vsakdanje gibanje ali koreografijo. V (plesnem) ustvarjalnem procesu pa potrebujemo še ojačevalec, ki nam pomaga prebuditi, spodbuditi in usmeriti čustva. Takšno sredstvo je glasba.

## Kako sva se spoznali z Lauro

Deklico Lauro sem spoznala pred dve letoma. Hodi na Osnovno šolo Stanke Vraza v Ormožu v oddelek vzgoje in izobraževanja. Bila je sramežljiva, tiha, težko je vzpostavila očesni stik, vstavili so ji polžev vsadek, na katerega se še ni navadila. Pri prvi uri je bila prisotna mama. H gibanju je ni bilo treba posebej nagovarjati, saj se je takoj priključila mojemu gibanju, ki je bilo najprej na videz spontano in nenamerno (menjava gibalnih vzorcev in dinamike), kasneje pa sem gibanje usmerila v ogrevanje okončin, ramenskega obroča, medeničnega obroča in telesa. Med gibanjem sem govorila, katerega dela telesa se je treba dotakniti ali kam se je treba skloniti. Tako sva se spoznavali in odkrila sem, da vedoželjno spremlja gibe, ki sva jih izvajali na umirjeno instrumentalno glasbo. Za zaključek sem izvedla kombinacijo gibov, ki jo imenujem DREVO. Gre za ponazarjanje rasti drevesa od semena do listov. Ob zaključku (drevo je visoko, močno) sem jo prosila, da obstane, zapre oči in poskuša pokazati zibanje drevesa v vetru. Sama sem ob tem bila veter. Tako se je sprostila. Nadaljevala sem gibalno igro OGLEDALO, ki ji je bila neznansko všeč. Kmalu je pokazala, da bi tudi sama želela voditi igro.

Naslednjo uro je komaj dočakala (mi pove mama). Ponovili sva gibalne igre od prejšnjic in poskusila sem s plesno gibalno igro LUTKA. Izbrala sem

glasbo iz baleta Coppelia (Delibess), ki lepo ponazarja odrezane gibe lutke. Pokazala sem ji lutko in njene gibe ter jo prosila, da jo posnema. To igro sem izbrala zaradi kombinacije gibanja zgornjih in spodnjih okončin. Cilj te igre je koordinacija gibov zgornjih in spodnjih okončin na določen ritem. Opazila sem, da je treba aktivnost razdeliti na dva dela in obdelati najprej gibanje zgornjih okončin, potem spodnjih okončin, razdelati prostor in šele na koncu ritem. Koordinacija obeh delov v ritmu je vrhunec te psihomotorične sposobnosti. Igro sva ponavljali in dodelali. Na koncu je prepoznala skladbo, izvedla svoje gibalne motive in jih ritmično izvedla. Ob tem jo je izjemno veselilo moje čudenje ob izvedenih gibih, hkrati pa jo je spodbudilo k še naprednejšemu izvajanju. Ta način sem izbrala, da bi izboljšali kvaliteto ravnotežja, s katerim je imela težave. Glasba se je v tem primeru izkazala za izjemno pomemben ojačevalec. Glasbeno doživetje je deklico umirilo in ustvarilo pogoje za odziv v gibalno-plesni aktivnosti. Pri delu sem uporabila metode Krofličeve:

1. metodo vodenja, kjer sem z lastnim zgledom vodila in usmerjala;
2. metodo vodenja k izmišljanju, kjer je Laura ob spodbudi samostojno ustvarjala svoj umetniški izraz.

Vzporedno s plesno-gibalnimi sposobnostmi je Laura na najinih srečanjih izboljšala tudi pozornost, percepcijo, zapornitev in naenkrat se je z menoj začela tudi besedno sporazumevati. Skupaj z mamo sva bili presenečeni in začudeni, saj s svojimi učitelji zelo zadržano in skromno komunicira. Zaupala mi je, da si želi postati (plesna) zvezda. Ugotovila sem, da ob odsotnosti stresorjev postane prava klepetulja, kar dokazuje tudi v družbi s svojimi prijatelji na fizioterapevtski obravnavi.

Čez čas si je Laura zaželela nastopiti na šolski prireditvi, kar je predstavljalo



novo poglavje v najinem delu. Skupaj sva sestavili koreografijo s trakom, saj se je izkazalo, da ima izjemno rada rekvizite (trakove, dežnik, lutko, stol, žogo), s katerimi raziskuje in ustvarja. Raziskali sva možnosti gibanja in ustvarjanja s trakom. Ker se je izboljšala njena koordinacija, je nastala zanimiva miniatura. Sčasoma sta se pokazali tudi njena osebnost in želja po upoštevanju njenih želja pri izbiri glasbe. Ves čas najinega druženja sem izbirala klasično instrumentalno glasbo (različnih ritmov, tempa), otroških pesmic ni marala. Jasno je dala vedeti, da ima take glasbe dovolj. Želela je plesati na popularno glasbo. Kompromis ni bil mogoč, saj je odločno, kot znajo otroci z Downovim sindromom, zahtevala svoje. Na koncu sem popustila.

Nastopila je večkrat (na šolski prireditvi, na prireditvi društva Sožitje, na specialni olimpijadi Slovenije in na srečanju plesnih skupin) ter bila na odru zelo srečna in zadovoljna. V letošnjem šolskem letu sva pripravili točko

z dežnikom, ki je za Lauro ustvarjalni korak naprej.

#### ZAKLJUČEK

Najino druženje še traja. Njena fizična kondicija se je izboljšala, prav tako so vidne pomembne spremembe na področju samopodobe in samozaupanja. Končni rezultat je pozitiven, pokazala pa so se še področja, na katerih bi bilo treba nadaljevati delo. Čeprav je vodljiva, je njena osebnost lahko zelo močna in velikokrat se razburi, če stvari ne potekajo tako, kot si je sama zamislila. Prihaja v puberteto. Negativne/nezaželene vzorce vedenja je skozi gibalno-plesno aktivnost mogoče obvladati in Lauri pomagati pri samokontroli in izgradnji njene osebnosti.

FOTOGRAFIJE: osebni arhiv

#### LITERATURA

Borota Bogdana, Geršak Vesna, Korosec Helena in Majaron Edi (2006) *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Ko-

per: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.

Geršak Vesna (2007) Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, let. 58 (št. 3): str. 128–143.

Koban Dobnik Mojca (2005) *Glasba in gib*. Nova Gorica: Educa.

Kroflič Breda (1991) *Razvijanje ustvarjalnosti skozi gibanje*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

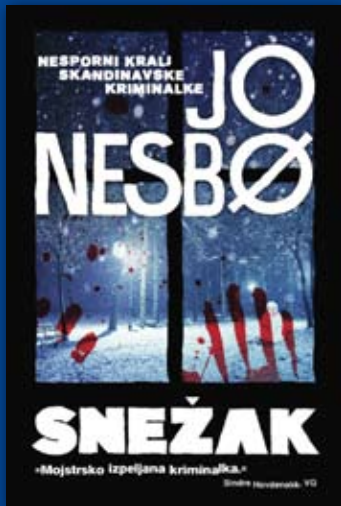
Kroflič Breda in Gobec Dora (1989) *Plesna vzgoja za najmlajše*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kroflič Breda, Gobec Dora (1995) *Igra – gib – ustvarjanje – učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Woolfolk Anita (2002) *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.



## Jo Nesbø SNEŽAK, ODREŠENIK



m.v. 14,99 €  
t.v. 29,99 €

Zbirka najboljših  
kriminalk

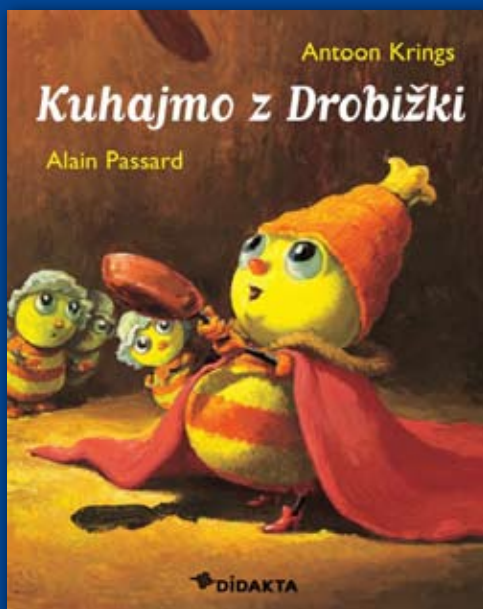


## POZABLJENI RECEPTI NAŠIH BABIC Anka Peljhan in otroci OŠ



Cena: 24,99 €

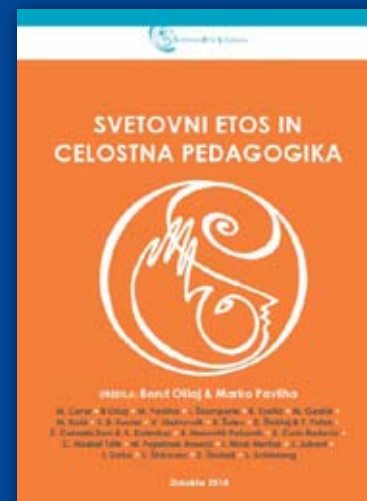
## KUHAJMO Z DROBIŽKI



Cena: 14,99 €

## SVETOVNI ETOS IN CELOSTNA PEDAGOGIKA

Predgovor: predsednik Vlade  
Republike Slovenije dr. Miro Cerar



Cena: 19,90 €

## INFORMACIJE IN NAROČILA:

## RAZLIČNOST OTROK NUJNO POGOJUJE RAZLIČNOST PRISTOPOV ZA DELO Z NJIMI

/ Marijana Eri-Birk, profesorica

Kot učiteljica materinščine sem se vsak dan srečevala s sto ali več otroki. Vsak izmed njih je bil samosvoj in je zahteval individualni pristop obravnave, če sem hotela doseči uspeh in zadovoljstvo, da bi olajšala delo tako otroku kot staršem pa tudi sebi kot učiteljici. Res pa je, da sem velikokrat zadela tako ob snovi kot ob vsakodnevni komunikaciji na ovire, za katere smo se trudili, da smojih prestopili skupaj. Mene je pri tem poleg čustev in intuicije vodilo tudi znanje, otroci pa so bolj odvisni od sprejemanja le-tega in prilagajanja sebi.

Prav to me je usmerjalo, da sem skušala ugotoviti, kateri so najljubši kanali sprejemanja v otrokovem sistemu zaznavanja. Če bo informacijo zaznal – čim bolj celostno in poglobljeno –, jo bo znal transformirati v uporabo. Po vzorcu premikanja oči in procesnih besedah, ki so jih otroci uporabljali, sem ugotovila, da je res večina otrok vizualnih tipov, nekaj je avditivnih, mnogo manj pa je kinestetičnih.

Tudi to je res, da »čistih« tipov skorajda ni, lahko pa pri otroku prevladuje kanal sprejemanja, ki ga učitelj mora prepoznati in upoštevati pri svojem delu.

### TEMELJNE POTEZE VIZUALNIH TIPOV OTROK

Ko beremo prozo ali poezijo, se nekateri otroci zastrmijo v zrak, kjer verjetno vizualizirajo »podobo« prebranega. Opazila sem, da imajo ti otroci večinoma dokaj berljivo pisavo in sistematično urejene zvezke. V njihovih spisih si v pravilnem zaporedju sledijo povedi in odstavki, ki vsebujejo posamezne misli. Nekateri radi tudi vnaprej sestavijo spis, da je potem »lepše« napisan. Ko poslušamo zgodbe s kaset ali ploščkov, rišejo ali strmijo v prazno. Uporabljajo besede, kot so: videl sem, opazil sem, zagledal sem, občudoval sem in podobno.

Izjemno uspešni so v pisanju opazovalnih spisov.

Njihova čustva so vidna na njihovih obrazih: ko so veseli, jim sreča sije iz oči, ko so jezni, so zardeli, oči se jezno svetijo, ko so užaljeni ali žalostni, jokajo. Manj govorijo kot drugi otroci, učitelju se zdijo plahi, a postanejo nestrpni ali celo zdolgočaseni, če morajo dolgo časa le poslušati. Občasno se radi celo »vtikajo« v besedo.

Pogosto uporabljajo miselne vzorce, ker jim take vrste predstava pomeni tudi razumevanje snovi. Miselne vzorce radi pobarvajo – večinoma z živimi, tudi fluorescenčnimi barvami. Teh barv so polni tudi njihovi zvezki. Pri manj urejenih učencih sem ob robovih zvezkov pogosto opazila zabeležke. To so imena ansamblov, datumi preizkusov znanja, domačega branja ali manjše risbice.

Ti otroci imajo pogosto tudi lastnosti avditivnega tipa ljudi. Redkokdaj kateri reče, da ga glasba ob pouku

moti. Če pa reče, je to zagotovo eden izmed otrok, ki sem ga ocenila kot čisti vizualni tip. V takih primerih sem glasbo izključila.

Zanimivo se mi zdi opazovanje levičarjev s popolnoma obrnjenim sistemom (premikanja oči na primer). Ne strinjam se s tem, da so ti otroci vedenjsko problematični, kot so včasih trdili. Med levičarji je veliko izredno bistrin in sposobnih ter ustvarjalnih otrok. Nekateri otroci pa so spreobrnjeni levičarji. Pri njih so sistemi obrnjeni ali pa tudi ne. Nekateri pišejo s »spreobrnjeno« desnico lepše kot s »prvotno« levico. Povedali pa so mi, da rišejo, mečejo žogo ali opravljajo druga dela z levico.

### OTROCI S PREVLAJUJOČIM AVDITIVNIM KANALOM

Takih otrok je bistveno manj. Povečini vključujejo tudi vizualne kanale. Med vsemi otroki pa sem imela nekaj »čistih« avditivnih otrok.







Pravijo, da se učijo glasno, da se slišijo in si tako snov bolje zapomnijo. Opazila sem, da včasih kaj rečejo sami sebi ali si brundajo pesmico, ko pridejo v razred. Uspešni so pri deklamaciji – njihova izvedba je lepa, zvočna in melodična. Eden izmed njih je bil sicer učenec s specifičnimi učnimi težavami, a pesmi – tudi najtežje in najdaljše – se je naučil za odlično oceno.

Ne pišejo vedno najlepše, tudi zvezki niso vzorno urejeni, pogosto so vidni zavihkina robovih ali odtrgan kos lista.

S pisalom med pisanjem počenjajo še kaj drugega, ne le pišejo. Med jezikovno analizo mrmrajo, včasih tudi govorijo sami s seboj in se sprašujejo, če so rešili nalogo pravilno. Ti učenci so pri pouku manj zbrani – zmoti jih vsak šum, nemir, ropot. Med branjem beril ali pesmi premikajo ustnice. Zelo radi berejo dramska besedila in tudi uživajo in blestijo v dramatizaciji besedil, izmišljenih zgodb in situacij.

Svoja čustva pokažejo z glasom ali besedami. Kadar so veseli, vzkliknejo,

zakričijo, ob olajšanju glasno vzdihnejo. Če so jezni, si dajo duška v besednem boju, njihov glas pa variira v vsej svoji jakosti in višini.

Ob pouku ljubijo tiho spremljajočo glasbo. Pomirja jih in podžiga k delu. Ko poslušamo zgodbe s kaset ali zgoščenk ali če jim sama preberem besedilo, so pozorni in zbrani, uživajo pa, če imajo možnost besedilo potem komentirati. Včasih sem imela občutek, da tak otrok govori tudi zaradi govorjenja samega, da sam sebe sliši, da nastopa, in ker je



govornega dela v šoli bistveno manj kot pisnega, sem jim to občasno dovolila. Zanimivo pa je, da se v svojem pripovedovanju pogosto ponavljajo.

#### **Značilnosti otrok s prevladujočim kinestetičnim kanalom sprejemanja**

Ti otroci nimajo preveč radi branja, zato vidim, da berejo pretežno literaturo na ravni stripa in še to dokaj nepozorno. Med branjem se presedajo, premikajo, gledajo naokrog. Bolj si zapomnijo tisto, kar je odigrano, uprizorjeno kot povedano ali zapisano. Njihova pisava je »nemirna«, pogosto grda, nečitljiva, pisalo vrtijo v rokah, črke so izmenjaje večje in manjše. Pisava je dolgo otroška, neizpisana, neurejena, pogosto tudi majhna. Zapis je pogosto kar v pogovornem jeziku. Med poslušanjem besedila se premikajo, motijo sošolce, se spakujejo in delajo grimase, da bi zabavali sošolce.

Vse, kar vidijo in je zanje novo, primejo, vsega se dotikajo, pisala sošolcev preizkusijo (in s tem pogosto izzovejo nemir v razredu). Med odmori uživajo. Radi se lovijo, skačejo, spotikajo. Uspešni so pri dejavnostih, ki vključujejo telesno aktivnost.

Njihova čustva lahko vidimo v njihovem gibanju. Če so veseli, skačejo od veselja, dvigajo roke, vlečejo sošolce ali jih objemajo. Ko so žalostni, gredo stran od drugih. Ko so jezni, cepetajo, udarjajo z roko po mizi, se tolčejo po glavi ali se vlečejo za lase ter mečejo šolske pripomočke po klopi.

Pri govoru je močno opazna njihova mimika. Niso pozorni poslušalci. Uporabljajo besede: vzel sem, dobil sem.

Zelo radi imajo glasbo, ker jim ponuja možnost za gibanje, na razstavih ali

v muzejih radi gledajo »s prsti«. Če se ne morejo dotakniti predmeta, se dotikajo stekla na vitrinah.

Način pouka sem skušala prilagoditi vsem tipom otrok, s tem da sem upoštevala prevladujoči tip sprejemanja. Zato sem uporabljala vse mogoče avdiovizualne učne pripomočke, vključevala sem tudi filme, opazovanje v naravi, minute za umirjanje in minute za zdravje.

Menim, da sem tipe otrok po prikazu na izobraževanju NLP (nevrolingvističnega programiranja) mnogo bolje prepoznala in upoštevala tudi individualne posebnosti otrok. Zato so imeli moji učenci vedno možnost povedati, ali raje pišejo ali ustno odgovarjajo ob preverjanju in ocenjevanju znanja, in ker vem, kako je to za njih pomembno, sem to tudi upoštevala.



## PRIPRAVLJALNICA – PREVERJENA PRAKSA IZ TUJINE IN NEFORMALNA OBLIKA PODPORE PRISELJENIM UČENCEM

/Ivana Čančar, doktorska študentka na Pedagoški fakulteti, univ. dipl. prof. razrednega pouka, sodelavka pri projektu »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja«

### UVOD

Število otrok priseljencev se v zadnjih letih v slovenskem šolskem prostoru povečuje. V šolskem letu 2014/2015 se je za zdaj v slovenske šole vključilo 936 na novo priseljenih osnovnošolcev in 532 dijakov (MIZŠ, 2014). Podpora učencem priseljencem v slovenskem šolskem prostoru še ni sistematizirana niti ni natančno definirana. Zaradi pomanjkanja sistemske podpore so nekatere šole, ki so se pogosteje srečevale s tovrstno problematiko

vključevanja priseljenih učencev, začele uvajati lastne, neformalizirane rešitve ali preverjene prakse iz tujine. »Pripravljalnica«, ki je sestavljena iz uvajalnice in nadaljevalnice, se je pričela izvajati na nekaterih šolah, kjer so začutili potrebo po dodatni podpori učencem priseljencem – tako jezikovno kot podporo pri socialnem vključevanju. Izvajanje in širjenje ideje pripravljavnice je bilo omogočeno tudi v projektu Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, ki ga

sofinancirata evropski socialni sklad in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Projekt vodi ISA Inštitut, strokovno vodstvo prevzema OŠ Koper, sicer pa je v projekt vključenih 65 slovenskih šol iz različnih slovenskih regij in nekaj vrtcev. Pripravljalnico, ki je ena od idej projekta, je v šolskem letu 2014/15 izvajalo 13 osnovnih in srednjih šol – nekatere prvič, za druge je to že preizkušena praksa. V nadaljevanju sta predstavljena projekt in pripravljavnica, ki se je v letošnjem letu sicer izvajala v večini regij, kljub temu pa »ideja« ostaja neznanka še mnogim slovenskim šolam.

### MEDKULTURNOST KOT NOVA OBLIKA SOBIVANJA

Projekt *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* – izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje,<sup>1</sup> naslavlja problematiko, s katero se na slovenskih tleh srečujemo na različnih ravneh – ne le v šolskem sistemu. Naslavlja medkulturnost kot obliko sobivanja, prav takšnega, ki ga prinašata globalizacija in ekonomske, politične in druge silitve. Da pa bi se sobivanja v medkulturnem okolju naučili, je v prvi vrsti potreben usposobljen pedagoški kader, ki medkulturnost vključuje v pouk in za medkulturno sporazumevanje izobražuje vse učence, ne samo tistih s priseljenim ozadjem.

Poleg sobivanja v medkulturnosti projekt naslavlja usposabljanje strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev priseljencev oziroma uspešnejše izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z učenci priseljenci. V okviru omenjenega projekta se je zaposlilo 14 učiteljic in svetovalnih delavk (v nadaljevanju multiplikatorke),<sup>2</sup> katerih

<sup>1</sup> Več o projektu na: [www.medkulturnost.si](http://www.medkulturnost.si).

<sup>2</sup> Učiteljice, ki so zaposlene v okviru projekta ter izvajajo aktivnosti in multiplikirajo pri-





naloga je neposredno delo z učenci priseljenci ter širjenje ideje medkulturnosti v vzgoji in izobraževanju oziroma tako imenovane medkulturne pedagogike. Multiplikatorke, ki se udeležujejo intenzivnih izobraževalnih modulov na temo medkulturnosti, na partnerskih in sodelujočih šolah izvajajo aktivnosti z učenci priseljenci, ki so namenjene predvsem podpori učencem in učiteljem; pripravljajo didaktični material za učenje slovenščine kot drugega oziroma tujega jezika; sodelujejo kot izvajalke šole za mame ali poučevanja slovenščine za starše otrok priseljencev ter delujejo tudi kot »multiplikatorke znanja« in strokovna podpora drugim učiteljem na šoli, ki imajo pri delu s priseljenimi učenci nemalokrat težave. Dejavnosti učiteljic so zasnovane tako, da se z udeležbo na strokovnih srečanjih, ki jih organizira-

dobljeno znanje, so poimenovane z izrazom multiplikatorke.

jo v svojih regijah,<sup>3</sup> izboljšata znanje in usposobljenost čim večjega števila strokovnih delavcev na področju vključevanja učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje ter da dodatno pomoč pri vključevanju prejme čim več priseljenih učencev.

Multiplikatorke pripravijo dogodek, ki ga prilagodijo potrebam regije in potrebam strokovnih sodelavcev glede na stanje. Na dogodkih predstavljajo dobre prakse, lastne izkušnje, strokovne smernice in povzamejo aktualno zakonodajo ter priporočila. V številnih raziskavah (na primer Peček, Čuk in Lesar 2006; Skubic Ermenc 2007; Strategija ... 2007; Krek in Metljak 2011 ...) je bilo ugotovljeno, da slovenski učitelji s svojimi stališči sicer izražajo slabše poznavanje načel medkulturne pedagogike, da večinoma zahtevajo le asimilacijo, kulturno heterogenost v

<sup>3</sup> Več o regijskih srečanjih na [www.medkulturnost.si](http://www.medkulturnost.si).

razredih pa zavračajo. Medtem Ftičar (2006, 286) meni, da morajo učitelji »vedeti, kaj je večkulturnost, večkulturna družba, večkulturna pedagogika [...] omenjeno splošno znanje bi morali pridobiti že med študijem«. Tako učitelje postavi kot odgovorne za ustvarjanje enakih možnosti vključevanja pri vseh učencih. Ftičar malenkost pozabi na vlogo sistema, ki učiteljem ne ponudi ne izobraževanja v sklopu študija ne podpore pri vključevanju učenca, pa čeprav sistem poziva k inkluziji. Prvi korak k reševanju problematike je torej projektno delo.

#### PRIPRAVLJALNICA

Pripravljalnica se je kot novost v Sloveniji pojavila leta 2009 na OŠ Koper.<sup>4</sup> Uvajalnica, ki je začetna faza pripravljalnice, se prične teden pred začetkom pouka praviloma na šoli, na katero je učenec vpisan. Prav zaradi samega sprejema učencev ter uvajalnih

<sup>4</sup> Več v Baloh 2010.





aktivnosti je dobila takšno ime – uvajalnica. V zadnjem tednu avgusta učitelji pripravijo vsebine in dejavnosti, ki pripomorejo k začetnemu vključevanju na socialnem in jezikovnem področju, saj izkušnje snovalcev kažejo, da je socialna komponenta vključevanja prav tako pomembna kot jezikovna (Jelen Madruša 2010). V okviru pripravljavnice imajo učenci možnost izraziti svojo kulturno identiteto in se na podlagi načrtovanih aktivnosti, individualnega in skupinskega pristopa ter pod okriljem učiteljev, ki imajo sposobnost medkulturnega dialoga, postopoma vključevati v novo okolje. Prav tako Jelen Madruša (2010) poudarja, da vključevanje priseljenih učencev ni pomembno samo za le-te, pač pa tudi za njihove starše, zaposlene na šoli in

preostale učence, saj imajo pri vključevanju priseljenih učencev vsi naštetih deležniki zelo pomembno vlogo.

Drugi del pripravljavnice, ki se nadaljuje tudi med šolskim letom, se imenuje nadaljevalnica. Nadaljevalnica je namenjena predvsem intenzivnemu učenju novega jezika – slovenščine ter spremljanju učenčevega napredka. V okviru nadaljevalnice je nastal e-individualni načrt za posameznega vključenega učenca; načrt deluje kot orodje za spremljanje znanja pri različnih predmetih.<sup>5</sup> V okviru projekta Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja in pod vodstvom multiplikatorke je bilo septembra 2014 v

<sup>5</sup> Več v Baloh 2010.

uvajalnice vključenih 141 novopriseljenih osnovnošolcev in 12 novopriseljenih srednješolcev. Multiplikatorke so pri načrtovanju in izvajanju sodelovale z drugimi učitelji ali svetovalno službo, redko so se jim pridružili prostovoljci oziroma lokalna skupnost. Starše so k pridružitvi v uvajalnico povabile preko šolske spletne strani oziroma preko namensko oblikovanih brošur in letakov, ki so jih starši prejeli ob vpisu – včasih so bile te brošure tudi v drugih jezikih. V okviru uvajalnice so učenci spoznali šolsko okolje, prostore, potrebščine, nekatere učitelje, šolski sistem, urnik, čas za odmore in podobno. Učenci se naučijo toliko jezika, da lahko odgovorijo na osnovna vprašanja, ki jim jih običajno ob prvem stiku zastavijo sošolci in učitelji: Kako ti je ime? Koliko

si star? Od kod prihajaš? Kako to, da si se priselil v Slovenijo? in podobno. Te besede pa ob prvem stiku z učitelji in vrstniki pomenijo veliko več, kot si lahko sploh predstavljamo.

Kot pravi ena od učiteljic izvajalk:

»Uvajalnica je odlična zadeva, ker se naučijo res osnov preživetja prvega dne in tedna v šoli med preostalimi učenci. Na koncu moje uvajalnice so bili učenci hvaležni za vse nove besede, ki so se jih naučili.«

Nekatera pričakovanja do učencev in staršev so tako globoko v nas, zato pravzaprav ne pomislimo, da bi ob neizpolnitvi teh lahko prišlo do zmede, nesporazumov, nerazumevanja, saj se naši svetovi razlikujejo. Nemalokrat obtožujemo starše, češ da ne skrbijo za potrebščine svojih otrok, da ne želijo govoriti slovensko in podobno. Na drugi strani je zgodba večinoma drugačna. Ajrija Hajazaj izrazi stisko in potrebo po osnovnih informacijah, ki bi tako njej kot njeni hčeri olajšale prve dni šolanja:

»Hči je v prvih dneh prišla iz šole in rekla, da potrebuje šilček. Sanjalo se mi ni, kaj je to. Zelo je nerodno, če ne veš, kaj je posamezni dan na urniku in katere učbenike in pripomočke mora nesti v šolo. Bila sem izgubljena in hči tudi... Zelo bi mi pomagalo, če bi se učitelji malo bolj sporazumevali z mano in mi kaj pokazali z rokami.« (Zupan v Hanuš 2010, 12)

#### PRIHODNOST PRIPRAVLJALNICE

V raziskavi iz leta 2011 je večina učiteljev izrazila zanimanje za vzpostavitev pripravljalnega razreda za učence priseljence, češ da bi se tam seznanili z novo kulturo in jezikom, lažje sledili pouku in na začetek pouka prišli pripravljani in manj zmedeni (Čančar 2014). Ob tem se ugotavlja, da bi pripravljalni razred lahko postal del formalne oblike vključevanja priseljenih učencev, pozitivna stališča do omenjene rešitve pa izražajo tudi slovenski učitelji, saj raziskava jasno prikazuje, da je večina anketiranih tovrstni rešitvi naklonjena. Nekateri

avtorji opozarjajo na slabosti pripravljalnega razreda – predvsem če traja predlogo. Na Švedskem se na primer s takim načinom uvajanja priseljencev v šolstvo ne strinja nekdanja švedska ministrica za integracijo in zdajšnja ministrica za enakost spolov Nyamko Sabuni, kritizira ga tudi švedski inšpektorat za šolstvo, ki še posebej izpostavlja problem heterogenosti učencev v njihovi ravni znanja in trajanja pripravljalne faze. Meni, da je treba priseljenim učencem ponuditi boljše možnosti in se izogibati pripravljalnemu razredom, saj tako učence izoliramo od drugih, tj. švedsko govorečih učencev (vir 1). Ta problem so nekatere šole delno rešile tako, da so pripravljalni razred (ki na Švedskem sicer traja tudi do enega leta) locirale neposredno ob osnovni šoli. Tako se učenci, ki obiskujejo pripravljalni razred, že prej srečajo z učenci, ki obiskujejo redni pouk, in skupaj obiskujejo tudi interesne dejavnosti. Prav s tega vidika je pomembno eno izmed načel medkulturne pedagogike, da naj medkulturna pedagogika usmerja svojo pozornost in ideje na celotno populacijo (ne le na manjšino). To je skladno z vrednotami demokratičnega sveta, ki pri svojem delovanju izhaja iz človekovih pravic. Ideje in pozornosti medkulturne pedagogike moramo prenesti na celotno populacijo, še vedno pa moramo tudi priseljencem pomagati pri realizaciji specifičnih potreb, drugače ne bodo mogli dosegati uspehov (Zidarič 1994 v Skubic Ermenc 2003a). Ne moremo torej trditi, da je pripravljalnica idealen način, ki ga šolski sistem lahko ponudi priseljenim učencem, vsekakor pa po prvih odzivih nanjo v našem šolskem prostoru predstavlja ugoden podporni mehanizem tako za učitelje kot učence.

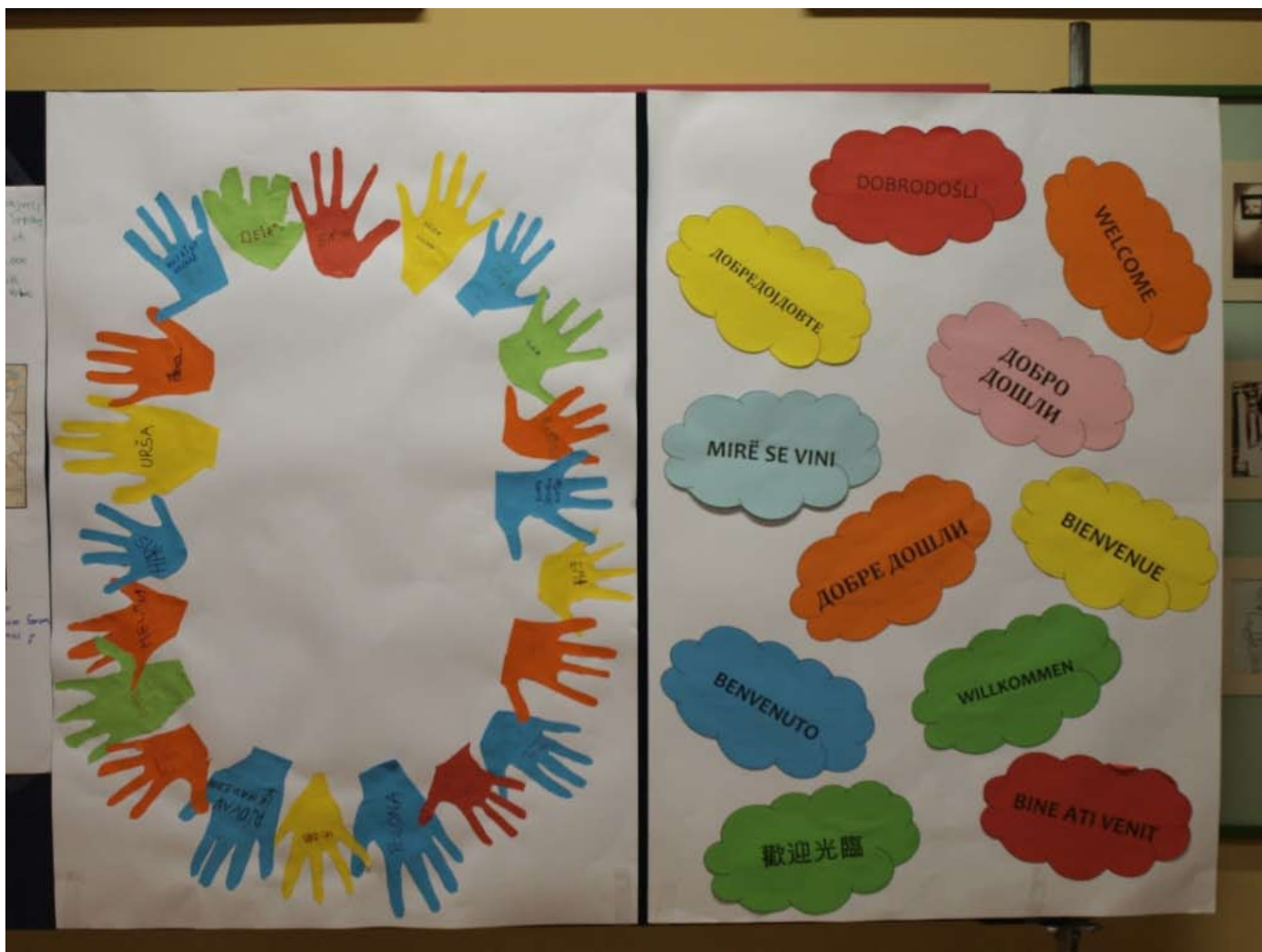
#### ZAKLJUČEK

Pripravljalnica torej ni slovenska inovacija, pač pa je del pedagoškega sistema nekaterih drugih evropskih držav, kot sta na primer Norveška in Švedska. Lahko se pohvalimo, da je tokrat pripravljalnica že drugič del slovenskega projekta, da je odziv sodelujočih pozitiven in da so jo nekatere šole izvajale tudi samostojno. Morda postane v prihodnosti

tudi del slovenskega šolskega sistema. Slovenske šole uživajo tolikšno avtonomijo, da lahko tudi same prevzamejo iniciativo in pripravljalnice oblikujejo po potrebi – glede na vpis učencev priseljencev. Žal se realizacija le-te če že ne zaradi osebnih stališč ali kulture šole ali pa zaradi finančnega in organizacijskega vidika hitro zaustavi, kar je povsem razumljivo, saj se učiteljem težko zagotovi plačilo, vodstvo pa mora nekemu iz kolektiva »naložiti dodatno delo«. Vedno sicer obstaja možnost vključevanja prostovoljcev, lokalne skupnosti, nevladnih organizacij društev in podobno, vendar pa ne bi bilo odgovorno te problematike prepustiti njim, saj je strokovnost pedagoškega kadra ključna in se je pri tovrstnih dejavnostih ne sme izpustiti. Tudi če bi se pripravljalnica formalizirala, obstaja nevarnost, da bi jo izvajali učitelji, ki nimajo dovolj delovnih ur in so daleč od strokovne usposobljenosti za delo v večkulturnem razredu. Podobno se je namreč zgodilo pri izvajanju dodatnih ur slovenščine za učence priseljence. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS avtorji izpostavijo slabo sistemsko ureditev dodatnega pouka slovenščine kot tudi druga dejstva pri oblikovanju dodatnega pouka učencev priseljencev: »[Z]akonodajna določila se v praksi uresničujejo na zelo različne načine [...] Zato je v zvezi s tem nujno ponuditi ustrezno sistemsko rešitev in v njej natančno opredeliti: obseg dodatnega pouka, njegove oblike in vsebine ter kdo so lahko izvajalci dodatnega pouka in kakšna bo njihova strokovna usposobljenost.« (Krek in Metljak 2011, str. 138). Recimo, da imajo oblikovalci politik zaradi te izkušnje možnost nove potencialne smernice natančneje definirati.

Kaj torej čaka novopriseljene učence v slovenskem šolskem sistemu? Kako se bodo v prihodnje lotevali raziskovanja novega kulturnega in jezikovnega okolja in vključevanja vanj? Za zdaj lahko rečemo, da so tovrstni projekti dobrodošli, pa vendar se sprašujem, kaj se bo zgodilo po izteku projekta. Nov projekt? Učitelji in strokovni sodelavci ga bomo veseli – vsekakor pa si želimo, da se določene smernice tudi na tem področju formalizirajo.





### Literatura

Baloh Anton (2010) *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*. Koper: Osnovna šola Koper – Scuola elementare Capodistria.

Čančar Ivana (2014) Pripravljalni razred kot podporni mehanizem priseljenim učencem: stališča slovenskih učiteljev do uvedbe in pomena pripravljalnega razreda. V: Vogrinc Janez (ur.), Devetak Iztok (ur.) *Sodobne teme na področju edukacije II*, str. 75–86. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Čančar Ivana (2013) *Interkulturalnost? Da! Priročnik za interkulturalno pedagogiko – opis področij in dobrih praks*. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.

Ftičar Štefan (2006) Načrtovanje dejavnosti v večkulturni vzgoji šole in

vrta. *Sodobna pedagogika*, let. 57 (posebna izdaja): str. 282–288.

Jelen Madruša Mojca (2010) Novost pri vključevanju učencev migrantov. V: Baloh Anton (ur.) *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*, str. 69–74. Koper: Osnovna šola Koper.

Janez Krek in Mira Metljak (ur.) (2011) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lesar Irena (2009a) Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, let. 60 (št. 1): str. 334–348.

Lesar Irena (2009b) *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lesar Irena, Jug Drošler Anita in Čančar Ivana (2012) Učitelji iz Slovenije

in Švedske o poučevanju (novo) priseljenih učencev. *Dve domovini*, let. 13 (št. 36): str. 59–72.

Mojca Peček in Irena Lesar (2006) *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Klara Skubic Ermenc (2003) *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

*Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

### Vir

Vir 1: The Local (2011). Dostopno na <http://www.thelocal.se/33968/20110524/>, 1. 6. 2012.

## LJUDSKO IZROČILO ŽIVI TUDI V ŠOLI / Marija Marjetka Benedik, vzgojiteljica, OŠ Škofja Loka-Mesto

Ljudsko izročilo – domača ljudska obrt, gledališka igra, otroške igre, folklor, petje pesmi – je odraz človekove nenehne ustvarjalnosti in odsev podobe ljudi na Slovenskem. Te dejavnosti vplivajo na našo prepoznavnost, so del naše tradicije, ki se v različnih delih Slovenije kaže drugače, med seboj pa prepleta in dopolnjuje kot mavrični most, nas pa bogati. Je tradicija, ki je prehajala in še prehaja iz roda v rod. Zahteva veliko ročnih spretnosti; vsak izdelek je unikat, vsaka igra pa druženje, ki omogoča socialne veščine.

Prav je, da mu vrata »odpremo« tudi v šoli. Prihaja do medgeneracijskega sodelovanja in povezovanja, kjer starejši predstavijo še žive rokodelske dejavnosti iz naših krajev. Tudi igra se spreminja. Otroci se vse manj družijo in igrajo, zato je prav, da spoznajo otroške igre svojih staršev, dedkov, babic ter ob tem začutijo razlike.

Dediščina je tako še živa.

*Kulturna dediščina je vsa tista človeška ustvarjalnost, ki je nastala mimo lastnega delovanja narave ali iz nje. Pri tem ne gre le za zavestno in namensko oblikovano naravno okolje (park, drevsnica ipd.), ampak, preprosto povedano, tudi za kulturo krajine, naravnega okolja, kar je vse nastalo z delovanjem človeka v tem okolju ali iz njega. Torej imamo pri kulturni dediščini opraviti z najrazličnejšimi oblikami razmerij med človekom ter njegovim kulturnim okoljem ter vsemi njegovimi stvaritvami v njem (Bogataj 2005, 11).*

### KAJ MI POMENI OHRANJANJE LJUDSKEGA IZROČILA?

Delo, igra, poznavanje spretnosti in vsebin tolikih rodov z ohranjanjem kulturne dediščine nas še bolj vrašča v naše korenine. Spodbuja spoštovanje do generacij pred nami, hkrati pa odkriva pomen sobivanja z naravo in vpliv naravnega ritma na človeka.

Človek je bitje nenehnega razvoja, ki išče, raziskuje, poižveduje, uporablja



nove tehnologije, vendar je tudi socialno bitje, ki potrebuje vpetost duha v družbi. Z ohranjanjem ljudskih iger, druženjem na igriščih, ob folklornih srečanjih in podobno tako skrbimo za medsebojne stike med otroki, izboljševanje medsebojnih odnosov, nabiranje izkušenj, intuicijo in tako privzgamamo čut do človeka. Druženje med vrstniki bi lažje zaživel tudi v domačih krajih in doprineslo k temu, da otrok ne bi preživljal časa le med štirimi domačimi stenami, po možnosti še nenehnim »gledanjem« v takšen ali drugačen ekran (televizija, monitor, prenosni telefon).

### DNEVI EVROPSKE KULTURNE DEDIŠČINE

Dnevi evropske kulturne dediščine, ki so v tem letu z naslovom *Dediščina gre v šole* bogatili naše kraje po Sloveniji, so tudi na naši šoli stkali pisan mozaik dejavnosti.

### PRIDIH KULTURNE DEDIŠČINE PRI NAŠIH NAJMLAJŠIH

Tudi učenci prvih razredov so doživeli skok v preteklost:

- vsebine dejavnosti smo prepletali v okviru pouka, plesnih in tanc iger ter narečnih zgodbic;





Tematski sklop: ŽIVLJENJE NEKOČ  
Tema: KO JE BILA BABICA MAJHNA  
(predmeti ipd.)

#### Splošni cilji:

- učenci spoznajo življenje ljudi nekoč;
- učenci uporabijo nekatere izraze za opredeljevanje časa.

#### Operativni cilji:

- učenci spoznajo, da je bilo življenje v preteklosti popolnoma drugačno;
- učenci usvajajo in uporabljajo nekatere osnovne izraze za časovno opredeljevanje dogodkov (prej, potem, včeraj, danes, jutri, teden, dnevi v tednu in podobno).

#### V OKVIRU PLESNIH IN TANC IGER

Slovensko otroško plesno izročilo se razlikuje od plesov in iger odraslih, čeprav je kot otroško izročilo nasploh nastajalo ob njihovem posnemanju. Otroci so ga ohranili in ga po svoje razvijali naprej. Slovensko otroško plesno izročilo obsega preproste rajalne igre, ki so jih otroci večinoma izvajali v krogu, polkrogu ali vrsti. Tako kot v preteklosti otroci tudi danes ustvarjajo brez posebnih zunanjih spodbud. Nastajajo nove oblike iger, ki se pogosto navezujejo na stare. Starim igram se pridružujejo nova ritmična besedila, skladna s sodobnim življenjem otrok (Fuchs 2006, 11).

Tudi naši otroci v stiku z vrstniki v igro vnašajo nove dodatke in jo po svoje poimenujejo.

Otroški plesi, pesmi, rajalne in tanc igre, ki izhajajo iz ljudskega izročila, so otrokom razumljivejše, zaradi svoje preprostosti pa jih bolj spodbujajo k ustvarjalnosti. Vstopajo v otrokovo doživljanje, zato jih radi izvajajo.

Nekaj primerov preprostih otroških plesov in rajalnih iger:

- *Ringa, ringa, raja,*
- *Ali je kaj trden most,*
- *Potujemo v Rakitnico,*
- *Ali je kruh pečen,*

- ob obisku mojstra stare ljudske obrti – pletarja;
- ob ogledu škofjeloškega gradu z njegovo bogato zbirko starih predmetov.

#### V OKVIRU POUKA

Pri spoznavanju okolja smo iskali povezave med danes in nekoč (s pogovori, opazovanjem v okolici, prinesenimi starimi predmeti in njihovi namembnosti ipd.).



Tematski sklop, tema in cilji za izvedbo učne ure pri spoznavanju okolja



- *Izidor ovčice pasel,*
- *Rdeče češnje rada jem,*
- *Bela lilija, rdeči tulipan,*
- *Prišla mamka s kolodvora,*
- *Ob bistrem potočku je mlin,*
- *Abraham ima sedem sinov.*

Zaplesali smo nekaj ljudskih plesov in rajalnih iger, ki so jih učenci hitro usvojili. Lažje so zaplesali ples, ki je bil v obliki kroga, vrste ali kolone, težje pa je bilo z osvajanjem korakov plesa v dvojicah. Usvajanje besedila in ritmične ter melodične analize pri glasbeni umetnosti pa je pripomoglo k hitrejšemu in boljšemu dojetanju plesa.

Spoznali smo tudi nekaj tanc iger, ki so se jih otroci igrali nekoč. Pravila

igre so hitro osvojili, vendar je za to potreben daljši čas, da igra postane zanimiva.

V okviru podaljšanega bivanja se igre igramo na igrišču. Nekatere so že vzeli za svoje. V zimskem času tudi večnamenski prostor popestrimo z nalepljenimi izolirnimi trakovi v obliki posameznih tanc iger.

Učenci zelo dobro poznajo igro ristanc, ki smo jo nekoč imenovali tanc šola, polž in zemljo krast, pri igrah čokolada in pismo pa imajo več težav z ravnotežjem in vztrajnostjo. Igra polž zahteva tudi domiselnost pri postavitvi znakov za počitek.

Primeri dveh tanc iger:

Tanc igra POLŽ	Tanc igra ČOKOLADA
(Igro vrišemo s paličico na peščena tla, s kredo na asfalt, lahko pa tudi z izolirnim trakom na tla v šolski telovadnici.)	(Igro vrišemo s paličico na peščena tla, s kredo na asfalt, lahko pa tudi z izolirnim trakom na tla v šolski telovadnici.)
Pri igri POLŽ so otroci nekoč za označevanje počitkov uporabljali kamenčke (barvaste), fižolove liste, paličice dreves, lubje (naravni materiali); če pa so bila tla asfaltirana, pa so si s kredo, delom rdeče opeke ali belega siporeksa vrisali znak za počitek.	Igralec, ki igro začne, skoči z eno nogo v prvo srednje polje, nato rahlo razkoračeno – sočasno, sonožno v levo in desno polje ter spet z eno nogo v sredino in ven iz polja (oziroma nazaj).
- Igralec, ki igro začne, mora skočiti skozi vse dele polža enonožno.	- Tako skače v drugo sredinsko polje in nazaj ter v tretje sredinsko polje in nazaj.
- V sredini polža ima počitek sonožno, nato se s	- Če stopi na črto, je na vrsti naslednji učenec.
	- Igro igra najprej z eno nogo, nato z obema sonožno, potem navzkrižem.

#### V OKVIRU NAREČNIH ZGODBIC

*Tematski sklop, tema in cilji za izvedbo učne ure pri slovenskem jeziku*





Tematski sklop: UMETNOSTNO  
BESEDILO

Tema: Kamniti most: Okamneli svatje

Splošni cilji:

- učenci sprejemajo, interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila.

Operativni cilji:

- učenci razvijajo zmožnost za identifikacijo z eno od književnih oseb;
- učenci razvijajo zmožnost poslušanja umetnostnega besedila.

### OBISK MOJSTRA STARE LJUDSKE OBRTI – PLETARJA

Rokodelci – pletarji so deloma zastopani tudi v naših krajih, še posebej na kmetijah našega hribovitega okoliša.

Pletarijo za domače potrebe, včasih pa je pletarstvo kmečkemu prebivalstvu omogočalo pomemben dodaten vir zaslužka.

Pletar Zdravko Markelj, ki kljub svojim letom še vedno ohranja veselje do stare ljudske obrti, prihaja iz Selške doline. Izdelal je že veliko košev, košar, cajn različnih oblik in velikosti, ki se jih je naučil po ljudskem izročilu iz roda v rod: od svojega očeta, dedka ...

Ustvarjalna žilica mu ne da miru, zato se rad domisli kaj novega. Izzive išče v iskanju materialov, ki jih ponuja narava, predvsem uporabi drevesa, kjer je pozoren na mnogo drobnih stvari, ki jih kot ljudski umetnik zazna (mehkoba, prožnost, barva materiala itd.). Nam je predstavil svojo posebno inovacijo – ptičjo hiško z uporabo naravne barvitosti drenovih vejic v kombinaciji bukovega lesa.

V šoli nas sicer obiskuje že vrsto let kot gost naše interesne dejavnosti, kjer učencem predstavi dolgo pot do izdelka. Preden lahko začne ustvarjati, mora nabrati potreben material. To so vrbove, leskove in drenove šibe. Čas za ustvarjanje ima pozimi. Predstavil nam je način pletenja košar, košev in cajn ter omogočil, da so se s pletenjem preizkusili tudi učenci.

Učenci so se preizkusili:

- v pletenju nedokončanih košar, ki jih je pripravil mojster ljudske obrti;
- v pletenju iz volne, zobotrebcev in plutovinastih zamaškov.

Dejavnost smo povezali tudi z učnim predmetom slovenskega jezika.

*Tematski sklop, tema in cilji pri slovenskem jeziku v povezavi z obiskom pletarja*



Tematski sklop: Veselo v šolo

Tema: Rišemo poševne črte

Splošni cilji:

- učenci vadijo spretnost risanja poševnih črt v vse smeri na različne materiale in z različnimi pisali.

Operativni cilji:

- učenci rišejo poševne črte v peskovnik;
- učenci rišejo poševne črte na plakate in v zvezek;
- učenci razvijajo spretnost in vztrajnost.

#### OB OGLEDU ŠKOFJELOŠKEGA GRADU Z NJEGOVIMI BOGATIMI ZBIRKAMI STARIH PREDMETOV

Najprej smo se sprehodili po sobanah loškega gradu, kjer so učenci ob pripovedi vodnice začutili življenjski utrip

na Škofjeloškem nekoč. Spoznavali so razliko med meščani in vaščani ter gospodo.

Ogledali smo si pohištvo in postelje. Z začudenjem so občudovali omaro, ki je ob odprtju postala zasilna postelja. Še bolj nenavadna jim je bila informacija, da se je lahko tudi spodnji predal v omari uporabil za posteljo.

Tudi način skrbi za osebno higieno jim je bil zanimiv. Opazili so, da »umivalnik« nima odtoka. Tako so izvedeli, da se je voda vanj nalivala z vrči, odstranjevala pa kar z izlivanjem skozi okno. Uporaba stranišč je bila podnevi mogoča samo zunaj v straniščih »na štrbunk«, ponoči pa z uporabo nočne posode.

Razmere bivanja na vasi pa so bile še težje. Ob ogledu stare kmečke hiše so lažje razumeli razliko med gospodo in vaščani.

#### DEDIŠČINA LJUDSKEGA IZROČILA

Veliko vsebin ljudske dediščine uporabim pri svoji interesni dejavnosti, kjer želim ohranjati kulturno dediščino v povezavi z otroštvom. Tako pojemo, plešemo, se igramo stare otroške igrice, izštevamo izštevanke, spoznavamo igrače (punčka iz cunj, punčka iz lesene paličice iz bližnjega gozdička – oblikovana v obliki čevlja z visoko peto, piščalka ipd.), zgodbice, obujamo stare običaje (pirhanje, izdelava pirhov iz čebulnih olupkov), pečemo piškote, hkrati pa tudi v naravi iščemo znane zdravilne rastline ter spoznavamo njihove zdravilne učinkovine (za čaje, poparke, odpiranje dihalnih poti s pomočjo izdelave kamilične blaznice, ki jo damo na prsi, ter izdelave dišeče vrečke, ki se uporablja proti moljem).

Vsebine dodajam, spreminjam ter prilagajam interesom in zmožnostim otrok.





Otrok, ki je zakotalil pirh, je poskušal ciljati pirh vrstnika. Šteli so trke. Zmagovalec je bil tisti, ki je večkrat trknil v druge. Igra je po navadi potekala vso popoldne, zato so si trke na listič zapisovali s črticami, ob končani igri pa so prešteli in odkrili vrstni red zmagovalcev. Pri igri v prostoru so tla prekrili z mehko odejo, ki so jo ob robovih zvili in napravili varovalno ograjo. Na prostem, v neposrednem zunanem okolju pa je igra potekala na travnati površini.

Otroci so nekoč imeli tudi različne zanimive nagajive potegavščine, kjer je kdo uporabil leseni pirh za igro. Tako je vedno zmagoval, dokler ga niso odkrili.

Ob nedeljah v velikonočnem času so se mladi fantje in dekleta igrali tudi igro sekanja pirhov.

#### OD UST DO UST, IZ RODA V ROD

Rada spremljam in raziskujem staro ljudsko izročilo svojih dedkov, babic in starejših ljudi, ki me obdajajo, ter iščem druge znane vire s pomočjo literature.

Starejši so mi pripovedovali o svojih preprostih igrah, preprostem življenju, skromnih oblačilih, obutvi, dogodivščinah, šolanju, šolskih malicah, ki so jih nosili s sabo, prazničnih običajih, plesih na domovih, fantovskih prigodah in prigodah furmanov, rokodelskih večerinah in še kaj.

Upam, da se bodo vsebine ljudskih otroških iger in plesov prenašale iz roda v rod ter tako živele z nami, hkrati pa bi šle v korak z današnjim časom.

Prav tako bi bilo dobro, da zdaj še živeče rokodelske spretnosti, ki jih obvladajo posamezni mojstri, ne bi zamrle in bi mladi v njih našli ustvarjalno veselje, hkrati pa bi dodali svoj pridih ustvarjalnosti in imeli tako možnost za nove oblike v prihodnosti.

Upam, da se na dneve kulturne dediščine ne spomnimo le ob evropskih projektih, ampak jih občasno vneseemo tudi v svoje vsakodnevno delo z otroki.

*Prav z vidika sodobnega časa smo do dediščine pogostokrat delali velike napake. Naš pogled na njo je bil tipično usmerjen s pozicij našega časa in tako smo jo tudi vrednotili, sprejemali, zavračali ali ocenjevali. Modele dediščine je treba razumevati z vidika posamezne dobe in z upoštevanjem njenega neprestanega spreminjanja, priti do stika z našo sodobnostjo.*

*Usmerjanje k dediščini ali bolje rečeno življenje z dediščino ne sme potekati na kaki površinski ravni, ampak predvsem v razkrivanju modelov, ki jih je zgodovina že neštokrat preverila. Vsakdanje življenje naj se iz dneva v dan, v najširšem pomenu besede, kulturno bogati, sodobne izkušnje in rešitve naj oblikuje tudi iz različnih in neizčrpnih modelov dediščine (Bogataj 2005, 45).*

*SPOŠTOVANJE DEDIŠČINE JE SPOŠTOVANJE SAMEGA SEBE.*  
(Bogataj 2005, 383)

#### SKLEP

Ljudsko izročilo živi tudi prek igre. Slednja je tako nujno potrebna, je dejavnost, prek katere poteka tudi učenje, sprošča in uči delovati v skupini, zmagovati in prenašati poraze. Tako v času računalnikov in nenehnega hitevanja otroke lahko spodbudimo k igranju starih ljudskih iger tudi na šolskem



igrišču in jih s tem obudimo, da živijo tudi v njihovih domačih krajih. Ob tem ne potrebujemo posebnih pripomočkov, ampak prostor, čas, voljo in poznavanje pravil.

Ob gibanju na prostem, druženju in nabiranju energije pa skrbimo tudi za zdrav otrokov razvoj telesa in duha.

#### Literatura

- Angelos Baš (ur.) in Cveto Jeraša (ur.) (1980) *Slovensko ljudsko izročilo. Pregled etnologije Slovencev*. Ljubljana: Cankarjeva založba in Institut za slovensko narodopisje pri SAZU.
- Janez Bogataj (1992) *Sto srečanj z dediščino na Slovenskem*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Janez Bogataj (1999) *Mojstrovine Slovenije, Srečanje s sodobnimi rokodelci*. Ljubljana: Rokus.
- Branko Fuchs (2006) *Modeli poučevanja in učenja športna vzgoja. Ljudski plesi v osnovni šoli*. Priročnik za učitelje, mentorje in vaditelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

#### Viri

- Ljudsko izročilo iger: Prsti na roki, Risanje človeka, Obiranje češenj, Ali je Peter doma; po pripovedi Jožeta Koširja (izvor Selška dolina, 1932)
- Ustno izročilo: Zdravko Markelj, pletar
- Loški muzej Škofja Loka

#### Priloga

- 1. Prstne otroške igre, bibanke, igre**  
**Prsti na roki**

(palec) TA PRAV PIJMO,  
(kazalec) TA PRAV JEJMO,  
(sredinec) TA PRAV, KJE BOMO PA DOBIL,  
(prstanec) TA PRAV, OČKU IN MAMICI BOMO VZEL,  
(mezinec) TA PA PRAV ... HITER, HITER, HITER (tečeš s kazalcem in sredincem druge roke proti pazduhi in požgečkaš.) JAZ BOM PA VSE OČKU IN MAMIC Povedu.

**2. Risanje človeka** (uporaba svinčnika, lista papirja; ali s kazalcem roke, risanje po hrbtu otroka)  
TOČKA, TOČKICA (oči v obliki pike), ČRTA, ČRTICA (nos, usta v obliki črte),  
MALA GLAVICA (glava v obliki kroga),  
UŠESA VELIKA, DA NE BODO GLUHA (nariše večja ušesa),  
TANEK VRAT (črta),  
TREBUH VELIK KAKOR SOD (velik krog),  
ROKE, KO KUKA (črti),  
NOGE, KO MIŠA (večji črti),  
POGLEJ TEGA ŠPIŠA (narišeš vijugaste črte na glavi – kot lase).  
Nastane človek.

#### 3. Obiranje češenj

(Prvi) STARŠ se uleže na blazino ali posteljo in napravi hribček, (drugi) OTROK se mu usede na kolena in se igrata igro ČEŠNJE OBIRAT.  
DOBER DAN (prvi). *Dober dan (drugi odzdravi).*  
PO KAJ STE PA PRIŠLI? (prvi) ČEŠNJE BI RAD OBIRAL (drugi).  
KJE IMATE PA KLJUČEK? (prvi); to je le-sena veja v obliki črke J, da si lahko vejo

*povlekel k sebi in tako lažje obiral češnje, a otrok tu pokaže le eno roko.*

JA, TUKAJ. (Otrok pokaže eno roko.)  
KJE PA IMATE CAJNO? (prvi); to je posebna košarica, narobe obrnjene piramidne oblike, ki si jo s trakom prevezal okoli pasu – pri obiranju češenj.

JA, TUKAJ JO IMAM. (Pokaže otrok drugo roko.)

NO, POL PA POGLEJTE TAMLE GOR, GOR ..., KJER SO NAJLEPŠE ČEŠNJE NA VEJI IN JIH OBERITE (prvi), otrok (drugi) se razteguje v smeri pokazane veje dobrih, lepih češenj, dokler (prvi) – STARŠ ne razmakne kolen in otrok varno, nepričakovano pade na mehka tla med kolena (na posteljo).

#### 4. Ali je Peter doma

Starš in otrok sedita drug ob drugem.

##### 1. primer

ALI JE PETER DOMA? (Otrok starša prime za nos in ga vpraša.)

NI GA. (Če starš odgovori, ni ga, je igra končana; če pa odgovori JE DOMA, se igra nadaljuje.)

##### 2. primer

ALI JE PETER DOMA? (Otrok starša prime za nos in ga vpraša.)

JE. (Starš odgovori.)

KAJ PA DELA? (Otrok ob tem starša še vedno drži za nos.)

ŽLICE POMIVA. (Starš odgovori.)

ALI MI BO KAKŠNO DAL? (Otrok vpraša.)

JA, TUKAJ IMAŠ. (Če starš odgovori z DA in otroku žlice da – nakaže s prsti –, se igra konča.)

Starš lahko igro zaključi tako, da otroku reče NE, NE DA. (Potem otrok igro zaključi in staršu rahlo zasuka nos.)



## TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT SREDSTVO ZA DOSEGANJE VIŠJE RAVNI SOCIALNE USPEŠNOSTI MLADOSTNIKOV / Vesna Starman, univ. dipl. soc. ped. / OŠ Šmarje pri Kopru in Srednja šola Izola

V pedagoški teoriji se je uveljavil pojem »socialno uspešnega mladostnika«. Socialno uspešen mladostnik ima na voljo, glede na druge, več potencialnih tehnik za premagovanje težkih medosebnih situacij in vsakodnevnih težav. Proces vključuje čas, ko je problem nastal, njegovo reševanje z izbiro med več alternativami, zavedanje posledic, ki jih bo prinesla odločitev ter vzroke in posledice samega ravnanja (Frosh 1983). Socialna uspešnost seveda ne more biti vezana zgolj na obvladovanje določenih socialnih veščin, kajti to bi pomenilo, da je zapostavljeno tako posameznikovo socialno okolje, v katerem je odraščal in v katerem živi, kakor mnogi drugi psihosocialni dejavniki, ki so vplivali nanj. Lahko pa rečemo, da predstavlja trening socialnih veščin sredstvo za doseganje višje ravni socialne uspešnosti. Socialno uspešen mladostnik je na primer tisti mladostnik, ki se zaveda samega sebe, ljudi okoli sebe in družbe v širšem smislu. Ima postavljen neki osnovni sistem vrednot, ki jih je sčasoma privzel za sebi lastne in pomembne in se jih v svojem življenju tudi skuša držati. Zna si zastavljati kratkoročne in dolgoročne cilje; zanje se je pripravljen potruditi, zna pa se tudi odrekati stvarim, ki bi ga pri tem ovirale. Zna se spopasti s problemi, ki mu prihajajo na pot; zaveda se, da so rešljivi, da je vedno mogoče izbirati med več rešitvami, in zna se odločiti za ustrezno. Socialno uspešen mladostnik lahko obvladuje eno ali več od naštetih socialnih veščin ali pa ima druge socialne spretnosti, ki mu bodo v življenju pomagale, da bo uspešneje komuniciral z ljudmi okoli sebe in se pozitivneje odzival na različne situacije.

Pomembno je, ali ima mladostnik dovolj mehanizmov za uspešno soočanje s situacijami, v katerih je.

Potreba po obvladovanju socialnih veščin se v današnjem času postavlja ob bok zahtevam po temeljnem

akademskem znanju, predvsem v obdobju po končanem šolanju, ko mladostnik zaključi pot formalnega izobraževanja, ko doseže ustrezno stopnjo izobrazbe in pridobi strokovni naziv ter se pojavina trgu delovne sile kot iskalec (prve) zaposlitve.

Pred tremi, štirimi, petimi desetletji je bil prehod iz šole v službo nekaj povsem običajnega, nezahtevne in nestresnega. Skoraj vsak, ki je tedaj iskal zaposlitev, je lahko izbral med več ponujenimi možnostmi. V današnjem času ni več mogoče z gotovostjo trditi, vsaj ne dolgoročno, da bo neka študijska smer oziroma neko področje dela prineslo trajno zaposlitveno varnost. Poleg formalne izobrazbe, pri kateri se zahteva vedno višja stopnja, je potrebno, da se danes mladostniki opremijo z najrazličnejšimi socialnimi veščinami in znanji, da se bodo znali soočiti z negotovostjo in nepredvidljivostjo, ki jih čakata pri zaposlovanju. Gre za veščine, kako iskati službo, jo najti, obdržati in preživeti, tudi če jo bodo izgubili ali bodo nekaj časa brez nje.

Tudi Memorandum o vseživljenjskem učenju govori o »socialnih spretnostih« kot o vrsti novih temeljnih spretnosti, ki so potrebne za aktivno udeležbo v družbi znanja in ekonomiji, v kateri se od ljudi pričakuje, da se bodo sposobni obnašati mnogo bolj avtonomno kot v preteklosti (Memorandum o vseživljenjskem učenju 2000).

Splošna definicija opredeljuje socialne veščine kot pomoč ljudem za doseganje bolj kakovostnega življenja z namenom, da bi posvetili večjo skrb sebi in svojemu življenju (Hopson in Scally 1981). Zurilla in Goldfried (v Frosh 1983) pravita, da je pod pojmom socialne veščine mišljena sposobnost prepoznavanja različnih možnosti dožemanja in odzivanja ter zmožnost izbire med njimi, ko se znajdemo v različnih situacijah. Socialne veščine

v splošnem pomenu so predstavljene tudi kot spretnost reševanja problemov, ki jih postavlja pred ljudi konkretno življenje (Spence in Shepherd 1983).

Luckasson in drugi (2002, v Tasse in drugi 2006) so socialne spretnosti opisali kot tiste spretnosti, ki vsebujejo oblikovanje in vzdrževanje odnosov, interakcije z drugimi, socialno udeležbo, socialno mišljenje, vključevanje, osebno varnost, sledenje zakonom in medosebne zaupljivosti. Ljudje kot socialna bitja potrebujemo intenzivno interakcijo z drugimi ljudmi, kar je eden izmed glavnih dejavnikov za razvoj in udejanjanje vseh naših potencialov. Ne glede na to, v katerem življenjskem obdobju se dogajajo, pa se po kvaliteti teh odnosov odraža kvaliteta sodelovanja z ljudmi, ki nas obkrožajo (Lepičnik-Vodopivec 2010). Nenehne spremembe nakazujejo potrebo po sodelovanju med ljudmi. Ravno zato se moramo vsi naučiti omejenih spretnosti, kar povečuje stopnjo naše strpnosti, kvalitetnega skupnega reševanja problemov in dviga zavesti osebne odgovornosti. Socialne spretnosti oziroma veščine so morda najpomembnejše sposobnosti, ki jih človek potrebuje skozi življenje.

Razvoj zdrave osebnosti temelji na komunikaciji. Že pred desetletji so strokovnjaki poudarjali pomembnost sporazumevanja z drugimi, poglobljenega dialoga, soočanja argumentov v skupini, primerjanja in razjasnjevanja idej za uspešno učenje in spoznavnega razvoja nasploh, saj se znanje gradi in bogati predvsem v socialnih procesih razgovora, »pogajanja« o pomenu raznih pojmov in pojavov, dogaja se med profesorjem in dijaki in vse bolj tudi med dijaki samimi. Aktivno znanje se nenazadnje rojeva v produktivnem dialogu in timske sodelovanju. Navedeno povečuje občutke delavnosti, ustvarjalnosti, pripadnosti, sposobnosti ... (Lepičnik-Vodopivec 2010).

Socialne spretnosti se nanašajo tudi na razvijanje občutka lastne vrednosti.

V strokovni literaturi je mogoče zaslediti še en pomensko soroden pojem, »self empowerment«, za katerega je v slovenščini zelo težko najti ustrezen izraz. Še najbližji mu je »opolnomočenje« oziroma »krepitev samega sebe«. Gre za sposobnost zavestnega vplivanja na to, kar se nam dogaja v odnosu do drugih in do fizičnega sveta. V tem procesu krepitve samega sebe oseba prevzame večjo odgovornost zase in za svoje življenje ter se zaveda, da so v vsaki situaciji mogoče različne izbire; te izbire zna prepoznati in nato izbrati na podlagi njej lastnih vrednot, prioritet in obvez (Hopson in Scally 1981).

Socialni trening lahko opredelimo kot pomoč pri:

- oblikovanju pozitivne samopodobe,
- razvijanju in oblikovanju tistih vrednot, drž in navad, ki so potrebne za odgovorno prevzemanje nalog v življenju,
- pridobivanju tistih veščin in znanj, ki jim bodo v konkretno pomoč v različnih situacijah vsakdanjega življenja (Lisec in Metelko Lisec 2003).

Poleg kriterija ključnih življenjskih obdobij se številni socialni treningi strukturirajo glede na posamezne ciljne skupine, ki potrebujejo povsem specifične spretnosti, vedenjske vzorce in izkušnje. Primeroma naštetje situacije so vse prej kot lahke in zahtevajo veliko mero osebnostne zrelosti, duševne in duhovne moči in mnogih drugih veščin in znanj, ki jih lahko najdemo pod širšim pojmom socialnih veščin. V tej perspektivi je vloga socialnih veščin jasnejša: mladim pomagajo, da se naučijo bolj kakovostno in manj obremenilno srečevati s težkimi situacijami, ki jih prednje postavlja življenje.

Ena takih skupin so dijaki in dijakinje srednje vzgojiteljske šole. Dijaki in dijakinje, ki se vpisujejo v ta program, nameravajo delati na področju vzgoje otrok, mladostnikov, oseb s posebnimi potrebami, odraslimi, starejšimi... Delo



z ljudmi in predvsem vzgoja ljudi je področje, ki je izredno odgovorno, naporeno in ima dolgoročne posledice, zato je pomembno posameznike, ki bodo delali v takih poklicih, čim bolj usposobiti.

Take šole morajo imeti v mislih celostno oblikovanje mladega človeka, zato bi morale dajati velik poudarek socialni opremljenosti dijakov. Gre za pristop k vzgoji, pri katerem je v središču oseba kot celota.

Že tretje leto izvajam trening socialnih veščin za dijake in dijakinje srednje

šole Izola, smer predšolska vzgoja. Prvo uro so dijaki prijetno presenečeni nad metodo dela, ki je drugačna od formalnega pouka. Odstranimo namreč klopi in se posedemo v krog. Vsako uro pripravim drugo temo, ki jo z različnimi metodami in oblikami dela predelamo. Glavni del je vedno komunikacija, izmenjava mnenj, stališč in pogledov. Moja naloga je predvsem, da usmerjam komunikacijo, ohranjam nivo spoštljivega podajanja in sprejemanja različnosti ter pripravim vzpodbudno in varno okolje. Tako dobi vsak udeleženec priložnost izraziti sebe, raziskovati svoje meje ter sprejemati





druge. V igrah vlog se udeleženci lahko preizkusijo v različnih vlogah in izboljšujejo svoje komunikacijske in druge socialne veščine.

Svoja razmišljanja, dognanja po vsakem sklopu shranjujejo v svojo osebno mapo v obliki refleksij. Ob koncu šolskega leta predstavijo področja, ki so najbolj pripomogla k njihovi osebni in poklicni rasti.

Pri zaključni evalvaciji, ki sem jo opravila s pomočjo anonimnih anket, so si bili dijaki enotni v tem, da je bila vsebina treninga zelo koristna tako za njihovo osebno rast kot za dojetje teoretičnega dela strokovnih vsebin. Napisali so tudi, da so jim te vaje pomagale pri vzpostavljanju boljših odnosov s sošolci, saj so se imeli priložnost bolje spoznati. Velikokrat se jim je zgodilo, da jih je kakšen sošolec/sošolka, ki je bil/-a sicer pri formalnem pouku bolj zadržan/-a, prijetno presenetil/-a s svojimi predlogi, mnenji, stališči, ustvarjalnostjo in podobnim.

Učenje treninga socialnih veščin se je izkazalo za učinkovito sredstvo celostnega razvoja celo pri demotiviranih in vsega naveličanih mladostnikih; izkušnja je pokazala, da se mladi kljub vsej navidezni demotiviranosti zanimajo zase in za druge. Iz te izhodiščne točke je mogoče razširiti interes mladostnika tudi na druga področja njegovega življenja. Pri učenju socialnega treninga ima učitelj/profesor pomembno vlogo. Mladostniku lahko pomaga doseči pomembne spremembe v smislu osebne rasti in razvoja ter tako bistveno pripomore k pozitivnim socialnim spremembam.

#### ZAKLJUČEK

Socialne veščine učijo spoznavati, poslušati, razumeti in živjeti se drug v drugega. Sprejemanje drugačnosti kot posledica tega zagotavlja učinkovitejše reševanje konfliktov in vodi k boljšemu sodelovanju, kar pa nedvomno izboljšuje tudi socialno klimo v razredu. Poleg tega spodbuja zmožnost samorefektivnega razmišljanja, kar zagotavlja razvoj v zrelo osebo. Vzgoja,

ki je osredotočena tudi na kritičnost, lahko doseže takšen učinek, ki bo za mladega človeka relevanten.

In ravno to je cilj, ki ga današnja družba želi doseči pri mladostnikih – da postanejo socialno uspešni mladostniki.

#### Literatura

- Hopson Barrie in Scally Mike (1981) *Lifeskills teaching*. Berkshire: McGraw-Hill Book Company.
- Lisec, M. in Metelko Lisec, T. (2003) *Socialni trening*. Albatros.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju* (2000) Bruselj: Komisija Evropske skupnosti. Dostopno na <http://linux.acs.si/memorandum/html/>, 20. 1. 2015.
- Spence S. in Shepherd G. (ur.) (1983) *Developments in Social Skills Training*. London: Academic Press.
- Stephen Frosh (1983) Children and teachers in schools. V: Spence S. (ur.) in Shepherd G. (ur.), *Developments in Social Skills Training*. London: Academic press, inc.

## VPLIV VZGOJITELJA NA USPEŠEN USTVARJALNI RAZVOJ NADARJENEGA OTROKA

/Valda Janjanin, vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec Vodmat, Ljubljana

### NADARJENOST

Nadarjenost v literaturi ni povsem enotno opredeljen pojem. V sodobni psihološki literaturi ta pojem pogosto zamenjujejo s pojmom ustvarjalnosti. Morda je danes še najširše sprejeta Wittyjeva definicija, da je »nadarjen tisti, ki je konsistentno superioren na katerem koli področju«; Witty pa je govoril tudi o potencialni nadarjenosti oziroma superiornosti (Glogovec in Žagar 1992). Robinsonova (1993, v Kroflič 1994) na podlagi svojih raziskav izdaja naslednje značilnosti nadarjenih predšolskih otrok:

- njihove aktivnosti so nabite s kognitivnimi sestavinami kot pridobivanje in zapomnitev informacij, razumevanje socialnih situacij, razmišljanje o bodočih dogodkih, izkazovanje kompleksnih motoričnih spretnosti;
- odličen spomin, dolgotrajna pozornost, bogat besednjak in kompleksnost konverzacije, dar za domišljijско igro, igra s starejšimi vrstniki, zasnove zrelega prijateljstva;
- zgodnejša zrelost v posebnih spretnostih, kot sta branje in matematično sklepanje;
- logične in metakognitivne spretnosti, ki omogočajo učinkovito samoučenje;
- užitek in vzbujenost ob izzivih reševanja problemov.

Po Glogovec in Žagar (1992) lahko še dodamo, da so ti otroci dobri in hitri opazovalci, da so zelo radovedni ter da imajo izreden smisel za humor. Jung pa opozarja tudi na izjemno sposobnost in prefinjenost občutenja pri nekaterih posameznikih; govori o moralni nadarjenosti (2002).

Nadarjenost je lahko specifična ali splošna. Otroci, ki so delno (specifično) nadarjeni, dosegajo nadpovprečne rezultate samo na enem področju (umetniškem, psihomotoričnem, matematičnem in jezikovnem oziroma učnem, na področju praktičnih dejavnosti ter

socialnem). Splošno nadarjeni otroci pa so uspešni na več sorodnih področjih hkrati (Glogovec in Žagar 1992).

Ko se sprašujemo o izvoru nadarjenosti, Winner (1996) ugotavlja, da so si v zvezi s tem razmišljanja različna. Znotraj »ljudske psihologije«, kot jo imenuje, se nadarjenost pojmuje kot nekaj izključno prirojenega: nadarjen si ali nisi. Med psihologi pa prevladuje prepričanje, da je nadarjenost zgolj rezultat okolja. Prepričani so, da pravilno, vztrajno in dovolj močno urjenje določenega področja, s katerim se začne že v najzgodnejšem otroštvu, zadostuje za razvoj celo najvišjih ravni nadarjenosti, celo tistih, ki jih imajo ljudje, ki jim pravimo geniji, čudežni otroci, učenjaki, veliki ustvarjalci.

Po Ferbežarju, Težaku in Korezu (2008) je nadarjenost deloma dedna oziroma prirojena. Avtorji pa menijo, da sama nadarjenost oziroma dispozicija za posamezne dosežke še ne pomeni, da bo otrok te dosežke dejansko dosegel. Da bi se lahko nadarjenost pri otroku razvijala, se morata pridružiti še trije dejavniki, in sicer ustvarjalnost, motivacija in okolje.

### DEDNOST, PRIROJENOST

Študije nadarjenih posameznikov kažejo, da je bilo pri le-teh mogoče opaziti jasne znake neobičajnih sposobnosti že v zgodnjem predšolskem obdobju, še pred kakršnimkoli urjenjem na določenem področju. Glasbeniki se na primer spominjajo, da so se zelo hitro naučili igrati klavir ter da so jih tako njihovi starši kot učitelji prepoznali kot posebne. Kiparji se spominjajo, da so kot otroci kar naprej risali, navadno že kar realistično, ter da so zelo uživali v ročnih aktivnostih. Matematiki se spominjajo, kako so jih pritegnile različne naprave, številčnice, ventili, pripomočki za merjenje ter da so jih kot otroke imeli za »briljantne«. Tako je tudi dečka iz skupine predšolskih otrok, ki sem jo spremljala do vstopa

v šolo, izkazovala izjemna risba, ki je zelo precizno izražala veliko dinamike z zgovornimi interakcijami med liki v njej in zelo zgodaj dobro razvito prostorsko predstavo in orientacijo na papirju, pa tudi ustvarjanje različnih tridimenzionalnih kompozicij iz papirja in kartona. Znana pa je tudi zgodba Josha Waitzkina, šahovskega genija, ki je v igri izvedel »napad« s kombinacijo več potez, a ga nihče tega ni učil (Winner 1996).

Tudi Brownova (v Žagar 1987) opisuje razvoj deklice, katere vedenje je spremljala od rojstva do osmega leta starosti, ko je deklica pokazala zelo visoko inteligentnost in nenavadne umetniške sposobnosti, da je prve znake nadarjenosti kazala že kot novorojenček. Od drugih otrok se je razlikovala predvsem po neobičajnem odzivanju na dražljaje v okolju (širina in bogastvo senzornega odzivanja, kljubovalen odnos do vsiljenih dražljajev, posebna notranja naravnost, sposobnost samostojnega odzivanja na dražljaje, neodvisno od drugih oseb). Tudi Ellen Winner (v Santrock 2008) pravi, da »imajo nadarjeni otroci povsem svojega bobnarja, čigar ritmu sledijo«; kvalitativno se učijo povsem drugače kot njihovi nenadarjeni vrstniki. Potrebujemo manj pomoči odraslih; pogosto se jasnim navodilom celo upirajo. Raziskati želijo sami. Znotraj področja svoje nadarjenosti probleme rešujejo na popolnoma svoj, edinstven način. Pravi tudi, da je njihova potreba, da bi razumeli področje svojih visokih sposobnosti, neustavljiva in izkazuje popolno zanimanje in sposobnost osredotočanja nanj. Za raziskovanje tega področja so pogosto visoko notranje motivirani.

Četudi so torej visoki dosežki na določenem področju tesno povezani s trdim delom in razvijanjem tega področja, Winnerjeva (1996) meni, da za uspeh to ne zadostuje. Zdi se, da prihaja ključni poriv za razvoj nekega





potenciala od znotraj. Znotraj področja svojih visokih sposobnosti začno biti dejavni že v najzgodnejšem obdobju in to jih popolnoma prevzame. V posameznih dejavnostih znotraj tega področja veliko pridobivajo. Velika verjetnost je, da bo nekdo, ki napreduje hitro in s sorazmerno malo truda, želel v urjenju vztrajati; in majhna, da si bo tega želel nekdo, čigar vsak korak v tej smeri je mučen in težak. Ugotavlja torej, da prihaja želja po trdem delu, neustavljivem urjenju v nečem in neutrudljivem raziskovanju iz otroka samega. Takšna notranja

motivacija se tipično pojavlja, ko gre za visok notranji potencial, dokler je v otrokovem okolju dovolj spodbude in podpore. Močna želja ali celo strast po tem, da bi nekaj obvladali, je neizbežen del talenta.

Znanstveniki pa ugotavljajo tudi nevrolške in genetske razlike med nadarjenimi in povprečnimi ljudmi kot tudi med različno nadarjenimi. Četudi ne moremo biti prav gotovi, da so to prirojene značilnosti nadarjenih posameznikov, saj bi jih zaradi specifične rabe možganov na primer lahko tudi

šele razvili, se raziskovalci nagibajo k verjetnosti, da imajo vse oblike nadarjenosti tudi neko biološko osnovo (Winner 1996).

#### **OKOLJE (DRUŽINA, VRTEC, ŠOLA, DRUŽBA)**

Nadarjeni otroci so identificirani na osnovi posebnih zmožnosti na nekaterih področjih sposobnosti ali dosežkov in po tem se razlikujejo od svojih vrstnikov. Ključ do razumevanja nadarjenih leži v poznavanju neobičajnega vedenja nadarjenih. Biti nadarjen pomeni biti drugačen od drugih in verjetno je ravno to razlog, da se lahko nadarjeni otroci srečajo z določenimi težavami, še posebno v socialnem in emocionalnem razvoju; višji je nivo nadarjenosti, večja je razlika od povprečja in z več problemi ter psihološkimi pritiski se lahko sreča nadarjen otrok. Tudi omejeni deček iz predšolske skupine, ki sem jo spremljala, se je v spontano igro z vrstniki dolgo časa težje vključeval. Na primer zgodba simbolne igre je imela zanj že zelo hitro ob vstopu vanjo jasno zgradbo zapleta in razrešitve le-tega, kar pa je za drugo igro pokvarilo, jim jo odvzelo. To je privedlo do konflikta in njegovega izbruha jeze, saj je bila tudi njegova težnja po interakciji in vključevanju v skupno igro močna. Po neuspehu se je umaknil v likovno ustvarjanje in ponovno poskusil kasneje. Kljub temu da doživljanje stisk nadarjenih otrok zaradi svojih nadpovprečnih sposobnosti ne gre posploševati (Ferbežar in drugi 2008), tudi Jung (2002) izpostavlja težave nadarjenih otrok ne le na intelektualnem področju, pač pa tudi na moralnem, torej čustvenem. »Pri odraslih pogoste zvitosti, laži in siceršnje moralne nemarnosti lahko moralno nadarjenemu otroku postanejo moteč problem«.

Skrb za nadarjenega otroka naj bi se začela že v družini, a starši navadno premalo vedo o teh vprašanjih, zato svojega otroka težko vodijo. Včasih njegove nadarjenosti niti ne opazijo, torej otrok pri starših ne dobi nikakršne podpore; lahko pa mu posvečajo preveč pozornosti, kar je za otroka moteče, hkrati pa to povzroča zavist



bratov in sester in ustvarja okolje, v katerem se otrok ne more počuti dobro. Osnovno, kar naj bi starši nadarjenega vedeli, je, da ga morajo posebej spodbujati in podpirati. Zagotavljanje zdravega odnosa med starši in njihovimi nadarjenimi otroki bo prispevalo k zdravemu razvoju. Tudi nadarjeni otroci so otroci, ki potrebujejo ljubezen, pozornost, disciplino, starševsko usmerjanje v izobraževanje in v samozaupanje ter odgovornost (Ferbežar in drugi 2008).

Zelo pomembno je, da že v okolju vrtca ustvarjalnega otroka odkrijemo zgodaj, da bi mu zagotovili ustrezen

program ter da bi ga ustrezno spodbujali in razvijali njegove sposobnosti. Vendar pa je pri večjem številu otrok v oddelku mogoče, da ostanejo ti otroci neodkriti, neopaženi ali da si njihovo vedenje razlagamo drugače (Turk in Blažič 1994). Tako se lahko pri nadarjenem nepozornost, raztresenost in zaspanost razkrije kot sekundarno zavračanje zunanjih vplivov, da se lahko nemoteno prepušča notranjemu fantazijskemu dogajanju (Jung 2002, 140). Hkrati pa lahko nadarjen otrok, ki v svojem okolju srečuje premalo izzivov ali so ti izzivi zanj premajni, zapade v pasivnost (Santrock 2008). Torej tudi v vrtcu naj bi bil nadarjen otrok deležen

spodbud, ljubezni in podpore v svoji želji po učenju. Še vedno je med strokovnjaki, ki delajo z otroki, močno razširjeno predvidevanje, da bo otrok, ki je nadarjen, uspeval tudi brez njihovega vodenja (Santrock 2008). Pri prepoznavanju nadarjenosti pri otroku pa moramo biti tudi previdni, saj ni nujno, da nekatere lastnosti kažejo prav to. Tako na primer zgolj ugotovitev živahne domišljije in posebnih zanimanj še ne dokazuje posebnih nadarjenosti (Jung 2002, 140). Tudi Santrock (2008) navaja mnenje kritikov določenih programov za nadarjene, da so mnogi med njimi pravzaprav »le normalno bistri«.



Na razvoj nadarjenosti posameznika pa ima posreden vpliv tudi ustvarjalna klima na ravni dežele (Pečjak 1987), ki jo sprva otrok doživlja preko neozaveščenih sporočil ljudi iz svoje neposredne bližine – svojih staršev in vzgojiteljev, kasneje pa tudi v neposrednem odnosu s celotno družbo.

### USTVARJALNOST

Po Estés (2003) je ustvarjalnost mogoče udeležati na najrazličnejše načine: ne le skozi slikanje, pisanje in podobno, pač pa tudi skozi vrtnarjenje, kuhanje, družbene aktivnosti, vzgojo otrok, urejanje doma, poglobljanje vedenja o nečem, negovanje zakona in še mnogo tega. Na splošno pa jo Estés vidi v občutku tolike ljubezni do nečesa, da je presežek mogoče uporabiti le za ustvarjanje.

Rocknessova (v Pečjak 1987) pravi, da »je otroštvo jutro ustvarjalnosti«. Včasih so menili, da otroci niso ustvarjalni, saj so presojali njihovo ustvarjalnost po stvaritvah odraslega. Danes pa verjamemo drugače. Če se vživimo v miselni svet otroka, lahko vidimo, da spremljajo njihovo delovanje in mišljenje značilnosti ustvarjalnega mišljenja in procesa: ker otroci še nimajo življenjskih fiksacij, je njihova misel prožna; v okviru svojih izkušenj so zelo izvirni (Pečjak 1987); če so za dejavnost motivirani, je njihovo razmišljanje, kako bi jo izpeljali, polno idej, ki jih v sproščenem okolju tudi izražajo. V otrokovem mišljenju večkrat nastopajo transformacije – palica je zanje brez težav lahko konj. Otroci imajo tudi mnoge osebne lastnosti, ki so značilne za ustvarjalne ljudi: radi se igrajo, v igri so spontani in notranje motivirani, so radovedni in raziskujoči; njihova želja po znanju in spoznanju je ogromna (Pečjak 1987). Ena od zelo vidnih lastnosti dečka iz predšolske skupine je bila tudi visoka samokritičnost; če mu nekaj, kar je naredil, ni bilo všeč, je vse skupaj uničil in se lotil na novo, v čemer pa je vedno vztrajal tako dolgo, dokler ni dosegel rezultata, ki si ga je zamislil oziroma mu je bil všeč. Njegova motivacija je bila izjemna; tako tudi

njegova pozornost: vzdržal jo je do zadovoljujočega rezultata.

»Če naj vzgojitelj vzbuja otrokovo ustvarjalnost, ne more delati po receptih, ampak je ustvarjalec vzgojnega procesa.« (Kroflič 1995, 26). To je v svoji dolgoletni raziskavi dokazoval tudi Torrance, ko je proučeval spomine vrhunskih ustvarjalcev na svoje učitelje. Ugotovil je velik vpliv le-teh na otroke. Spominjali so se jih po tem, da so s svojo ustvarjalnostjo ustvarjali občutek udobja in izjemnosti; da so učencem dajali naloge, ki so razvijale njihove ustvarjalne spretnosti; da so uživali ob njihovih ustvarjalnih dosežkih; da so omogočali izkušnje, ki so širile in bogatile predstavo o njihovi ustvarjalnosti v prihodnosti; da so njihove ustvarjalne dosežke ustrezno nagrajevali. »Večina je uporabljala takšen stil poučevanja, ki je spodbujal sodelovanje, postavljali so veliko vprašanj in sprejemali vse odgovore učencev, brez poniževanja...« pa je zapisala ena od anketirank (Glogovec in Žagar 1992, 31).

V predšolskem obdobju sta igra in raziskovalna dejavnost še nediferencirani: otrokova aktivnost je najprej usmerjena na raziskovanje in spoznavanje predmeta in šele potem, ko predmet postane znan, se otrok začne z njim igrati. Raziskovanje in igra se torej razlikujeta ne samo po notranji strukturi, ampak tudi po motivaciji; prvo je motivirano predvsem z novimi, kompleksnimi in nepričakovanimi situacijami, medtem ko so neposredne pobude za igro bolj v otroku, v njegovih čustvenih doživetjih in stanjih. Igra in raziskovanje pa se pogosto, še posebej v realnem življenju, povezujeta med seboj; na primer pojavljata se v okviru socialne interakcije z odraslimi in drugimi otroki. Vendar pa na podlagi teh ugotovitev ponujata obliko učenja predšolskega otroka, ki je analogna procesu ustvarjanja: učenje z odkrivanjem. Otrok pri takšnem učenju prehodi podobno pot do znanja, kot jo prehodi ustvarjalec do neke ustvarjalne rešitve. Otroci prihajajo do spoznanj po lastni miselni poti (Glogovec in Žagar 1992).

Po Ferbežarju (2008) ustvarjalnost ni stanje ali lastnost, ampak način življenja. Je proces, v katerem se lahko nekdo izpolnjuje (Pope 2005). Latinska beseda *creare* izvira iz starogrške besede *krainein*, kar je pomenilo izpolniti. Zaradi močnega vzgojnega vpliva, ki ga zgled predstavlja, ni vseeno, kakšen način življenja imamo odrasli v okolici otroka. Vzgojitelj naj bi razvijal fluentnost in prožnost svojega mišljenja in še prej te lastnosti prepoznal kot kvalitete, da bi lahko to dopuščal, vzbujal in razvijal tudi v otrocih.

Ko Torrance in Myers izpostavljata osebne lastnosti ustvarjalnih učiteljev, med njimi navajata radost v družbenju z mladimi; nerazlikovanje med otroki glede pomembnosti zanje; pripravljenost pomagati, ko otrok pomoč potrebuje; zmožnost priznanja svoje napake; zaupanje svojim otrokom; smisel za humor; pogosto vključevanje šaljenja v družbenju in vzgojno-izobraževalnem delu; strpnost; pripravljenost za pogovor; njihovo toplo in prijazno osebnost; obzirnost in pozornost; pestrost interesov; tolerantnost; zavze-manje za pravico v odnosu do svojih otrok (Glogovec in Žagar 1992).

### ZAKLJUČEK

Zaradi močne notranje motivacije po razvoju nekaterih svojih potencialov se nadarjeni otrok srečuje z veliko psihične energije, s katero se mora naučiti ravnati. Brez dobrega »mentorja« iz njegovega bližnjega okolja je to zanj zelo težka naloga, ki se lahko sprevrže tudi v frustracijo, saj v svoji okolici ne najde veliko podobnosti. Njegov zdrav celostni razvoj se lahko odvija le v ozračju varnosti in kreativne svobode, v kateri lahko postane to, kar je, in ne to, kar bi moral biti. Zavedajoč se svojih sposobnosti in vrlin, pride otrok do motivacije, da vse, karkoli počne, naredi na najboljši mogoč način. To se dogaja znotraj njegovega širokega sveta, ki ga obdaja, v katerem se vsi vidiki njegove osebnosti ter njegov notranji in zunanji svet integrirajo v smeri odličnosti. To pa ni infantilna težnja po vedeti bolje od drugih, temveč potreba priti do celote uravnotežene osebnosti, za udeležanje



talenta, nadarjenosti in kreativnosti na svoj način (Ferbežar 2008). Jung (2002, 143) pravi, da »vzgoja nadarjenih otrok postavlja nemajhne zahteve, ki zadevajo psihološke, intelektualne, moralne in umetniške darove učitelja, morda celo take, da njihove izpopolnitve od učitelja sploh ni razumno pričakovati. Da bi zmožeg adekvatno razumeti genialnost nadarjenega med svojimi učenci, bi moral biti tudi sam genij.« Zaželjeno orodje vzgojitelja sta torej vsaj »določena seznanjenost s psihologijo to je poznavanje ljudi in življenjska izkušnja« (Jung 2002, 141).

#### Literatura

- Erženičnik Pačnik Marjana (1994) Vzgojitelj, pobudnik otrokove kreativnosti. V: Blažič Marjan (ur.) *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti*, str. 129–132. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Estés Clarissa Pinkola (2003) *Ženske, ki tečejo z volkovi: miti in zgodbe o arhetipu Divje ženske*. Nova Gorica: Založba Eno.
- Ferbežer Ivan, Korez Ivanka in Težak Suzana (2008) *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.
- Ferbežer Ivan (2008) Holistični pristop k nadarjenosti. V: Ferbežer Ivan (ur.) in Mönks Franz J. (ur.) *Holistični pogled na nadarjenost: Mednarodna znanstvena konferenca*, str. 62–69. Ljubljana: MiB.
- Glogovec Zmaga in Žagar Drago (1990) *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Glogovec Zmaga in Žagar Drago (1992) *Ustvarjalnost: projektno vzgojno delo*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Jung Carl Gustav (2002) *Psihologija in vzgoja*. Ljubljana: Študentska založba
- Kroflič Breda in Gobec Dora (1995) *Igra, gib, ustvarjanje, učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Pečjak Vid (1987) *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pope Rob (2005) *Creativity: theory, history, practice*. New York: Routledge.
- Santrock John W. (2008) *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Turk Metoda in Blažič Ljudmila (1994) Odkrivanje otrok s posebnimi potrebami v vrtcu. V: Blažič Marjan (ur.) *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti*, str. 141–147. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Winner Ellen (1996) *Gifted Children: myths and realities*. New York: Basic Books.
- Žagar Drago (1987) Značilnosti nadarjenih predšolskih otrok in njihovo odkrivanje. V: Kramar Martin (ur.), Jaušovec Norbert (ur.) *Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu*, 1–8. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.



**SPREMLJANJE RAZVOJA NADARJENIH UČENCEV** / Nataša Pibernik, profesorica likovne pedagogike / OŠ

Vodmat, Ljubljana

V svetu in pri nas je v zadnjih letih veliko zanimanja za nadarjene učence. Koncept dela z nadarjenimi učenci z naslovom *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci* iz leta 1999 je prinesel v osnovnošolski sistem načrtno ukvarjanje z nadarjenimi učenci. Od prvega sistematičnega prepoznavanja nadarjenih, kjer se je status nadarjenih uvajal v 46 osnovnih šolah, je minilo že kar nekaj let. Danes v strokovni literaturi zasledimo precej zapisov o spodbujanju razvoja nadarjenih, o prepoznavanju in delu z nadarjenimi učenci, o učni neuspešnosti nadarjenih učencev, dodatnih dejavnostih za nadarjene učence, njihovi samopodobi, vlogi družine in socialnem statusu in podobno, vendar pa ne zasledimo podatkov o tem, kaj se dogaja z nadarjenimi učenci po končanem osnovnem šolanju v smislu nadaljnega razvoja njihove nadarjenosti.

**DILEME O NADARJENOSTI**

Mnogi učitelji se prej ali slej srečajo z dilemo kako delati in kaj narediti za nadarjenega učenca oziroma za uveljavitev njegovih posebnih sposobnosti in talentov. Učinki različnih oblik podpore nadarjenim učencem so pokazali, da idealne rešitve ni. Nekatere oblike podpore imajo v določenih primerih dobre učinke, vendar pa negativne na drugih področjih nadarjenosti, doživljanju samega sebe in odnosa z okolico (Cvetković Lay 2002). Kljub temu, da so v preteklosti številni raziskovalci definirali pojem nadarjenosti, pojem še danes ni enotno opredeljen (Jurišević 2012). Vseeno pa lahko o nadarjenosti na splošno rečemo, da se pojavi takrat, kadar posameznik na enem ali več področjih občutno prekaša svoje sovrstnike ter v primerjavi z njimi dosega nadpovprečne rezultate. Nadarjeni učenci so radovedni spraševalci z netipičnimi rešitvami, bogatim in vsebinsko pestrim znanjem s številnih področij ter dobrim spominom in besediščem. Sposobni so hitrega vzročnega posledičnega sklepanja in natančnega

opazovanja. Cenijo pestrost in raznolikost, sovražijo pa monotonost in rutino (Berceljnik 2003).

Gagne loči med nadarjenostjo in talentiranostjo. Renzulli razlikuje med akademsko in ustvarjalno-produktivno nadarjenost. Sternberg razlikuje med analitično, sintetično in praktično nadarjenostjo. Po Gardnerju pa je posameznik lahko nadarjen tudi na sedmih intelektualnih področjih: jezikovnem, logično-matematičnem, prostorskem, kinestetičnem, glasbenem, interpersonalnim ter intrapersonalnim področjem (Žagar 2012). Ko poskušamo definirati nadarjenost se zaplete že pri preprostih vprašanjih. Ali nadarjene učence lahko definiramo kot nadarjene, če prekašajo svoje vrstnike le na enem področju? Ali je nujno, da učenec dosega visoka priznanja na tekmovanjih, da ga lahko definiramo kot nadarjenega? Kako pomemben je splošni učni uspeh oziroma uspeh pri posameznem predmetu za določanje nadarjenosti? Ali so nadarjeni učenci tisti, ki izstopajo po splošni inteligentnosti? Kljub temu, da strokovnjaki soglašajo, da so nadarjeni učenci tisti, ki v določenem pogledu prekašajo svoje vrstnike, pa v strokovni literaturi ni ene same definicije o nadarjenosti (Vogrinc 2003). Le – ta se spreminja tudi s tokom časa in z razvojem znanosti. Strokovnjaki ne opredeljujejo pojma nadarjenost enoznačno in v razlagah niso enotni (Jurman 2004). Razloge za to lahko iščemo tudi v tem, da nadarjeni niso homogena skupina, ter da se nadarjenost kaže pri posameznikih v različnih oblikah in obsegih. Ljudi s posebnimi talenti srečujemo v družbi že od nekdaj, le da so včasih gledali na nadarjenost kot na nekaj, kar je ljudem preprosto dano in je potrebno le najti in odkriti. Šele kasneje je prišlo spoznanje, da je potencialne potrebno najprej vzgojiti in razviti (Leban 2003).

Izhodišče, po katerem se ravnamo v slovenskih osnovnih šolah je definicija

iz leta 1978. Zapisana je v Konceptu (1999) – Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani učenci tisti, ki so pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Travers, Elliot in Kratochwill 1993)

**NADARJENI UČENCI**

Nadarjeni učenci potrebujejo spodbudo za uresničevanje svoje nadarjenosti. Goleman (1998) je analiziral ključ učinkovitega mentorstva, ki je nujen za napredek nadarjenih na področjih njihovih interesov in sposobnosti ter za razvoj njihove osebnosti. Poudarja, da najboljši mentorji kažejo iskren interes za tiste, ki jih vodijo. Odločilno pri tem je zaupanje, kajti če tega ni, učenec ni pripravljen upoštevati mentorjevih nasvetov. To se zgodi tudi v primeru, kadar je mentor kot oseba hladen in v odnosu do nadarjenega učenca ohranja čustveno distanco ter je njegov odnos do nadarjenega učenca morda celo enostranski in sebičen. Najboljši so tisti mentorji, ki nadarjenemu učencu izkazujejo spoštovanje, verodostojnost in empatijo. Te lastnosti nam kažejo, kakšen naj bo profesionalni mentor, ki dela z nadarjenimi in je v učenčevih očeh uspešen in spoštovan. Za razliko od povprečnega mentorja, kreativni mentor spodbuja razvoj osebnostnih lastnosti in načine reagiranja, ki doprinesejo k manifestaciji nadarjenosti in nadaljnji razvoj kreativnih sposobnosti. Da bi bil mentor tega zmožen mora odlično obvladati področje s katerim se ukvarja, biti usposobljen uporabljati tehnike in metode poučevanja, imeti veliko ljubezni do področja s katerim se ukvarja ter do svojega poklica nasploh.

Pri delu z nadarjenimi naj bi vsi izvajalci programov upoštevali širitev



in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejša napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, uporabo višjih oblik učenja, uporabo sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, upoštevanje individualnosti, skrb za celosten razvoj, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti in skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem šolskem okolju ustrezno sprejeti (Bezić 2003).

#### KREATIVNI UČITELJI

Kreativni učitelji dajejo učencem več možnosti izbora, podpirajo neortodoksne poglede in stališča, nagradujejo divergentno mišljenje, izražajo entuziazem do svojega poklica, komunicirajo z učenci tudi izven razreda in vodijo na neformalen način (Cvetković Lay 2002). Najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih je kvaliteten pouk, ki aktivira vse učence in pri katerem so upoštewane individualne posebnosti učencev. Takšen pouk daje učencem široke možnosti za

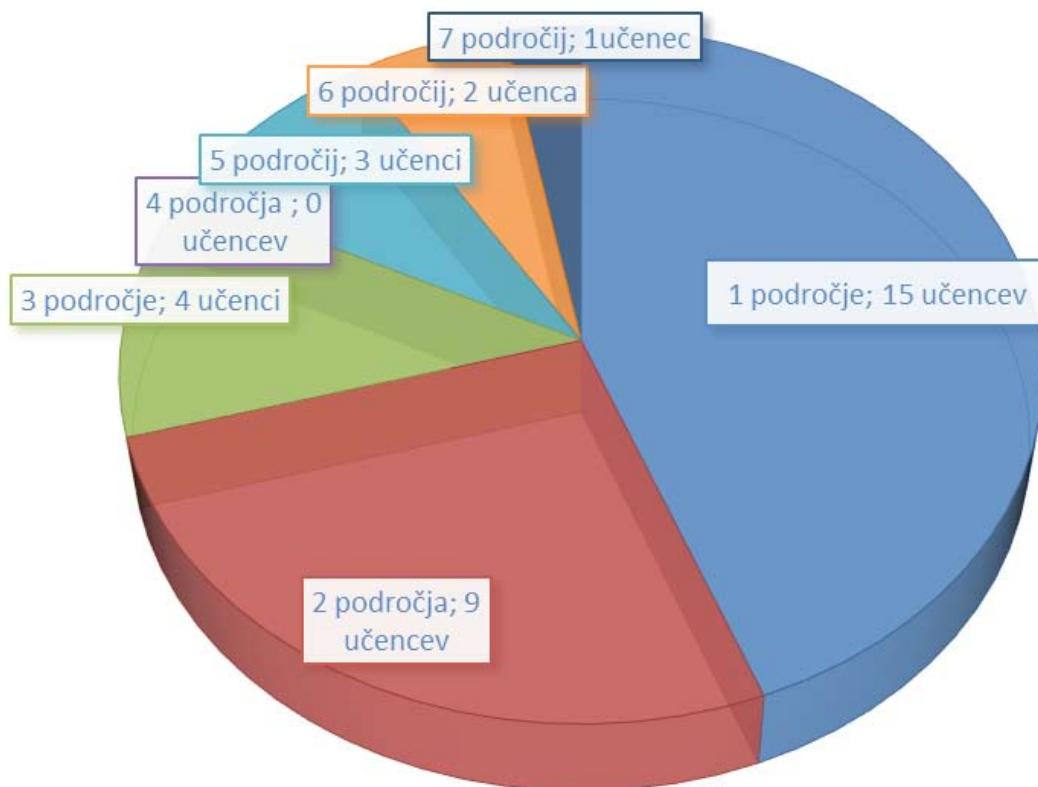
ustvarjalno delo, pri katerem prevladujejo pozitivni socialni odnosi. Visoka kakovost pouka ne more nadomestiti noben drug sistem ukrepov za pospeševanje nadarjenosti. Pri pouku nastane ugodna atmosfera, ki omogoča, da je vsak učenec napredek deležen priznanja in povezovanje procesa učenja z življenjskimi izkušnjami učencev. Takšen pouk vpliva tudi na vključevanje učencev v prostočasne dejavnosti in učence spodbuja k reševanju problemov, ki so jih predhodno obravnavali pri pouku. Izrazito pozitivne učinke na razvoj nadarjenih ima individualno individualno pristop, kjer so problematske situacije prilagojene individualnim značilnostim učenca, učni cilji pa na višjih taksonomskih nivojih. Na tak način je možno spodbujati produkcijo originalnih in netipičnih divergentnih idej in rešitev (Blažič 2003).

Razloge za to, da je delo z nadarjenimi v srednjih šolah podhranjeno lahko iščemo tudi v velikem številu

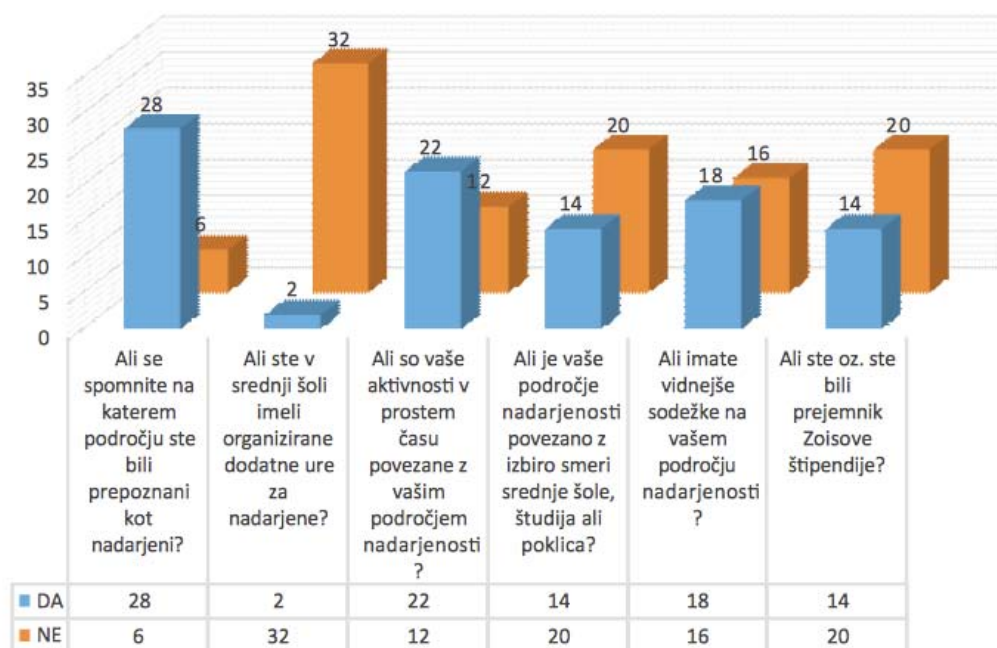
identificiranih nadarjenih učencev v osnovnih šolah. To dejstvo povzroča učiteljem v srednjih šolah mnogo težav in preprek. Analize Zavoda republike Slovenije za šolstvo kažejo, da imamo bistveno višji odstotek identificiranih nadarjenih učencev, kar okoli 25% (Bezić 2011) kot v ostalih evropskih državah. To dejstvo sproža pomisleke, glede postopka prepoznavanja nadarjenih učencev in težnjo po spremembi celotnega postopka odkrivanja nadarjenih učencev (Jurišević 2012). Odkrivanje in opredeljevanje nadarjenih učencev je temelj, ki predstavlja skrb za nadarjene. Razlikujemo pojma *odkrivanje – evidentiranje* in *opredeljevanje – identifikacija*. Pri *evidentiranju* iščemo prve znake nadarjenosti. V skrbi za razvoj in napredek nadarjenih je potrebno opaziti *znake nadarjenosti* in na njih ustrezno reagirati s primernimi aktivnostmi za *prepoznavanje znakov nadarjenosti*, ki naše domneve potrdijo oz. ovržejo. Z *identifikacijo* pa določamo vrste in stopnjo nadarjenosti in



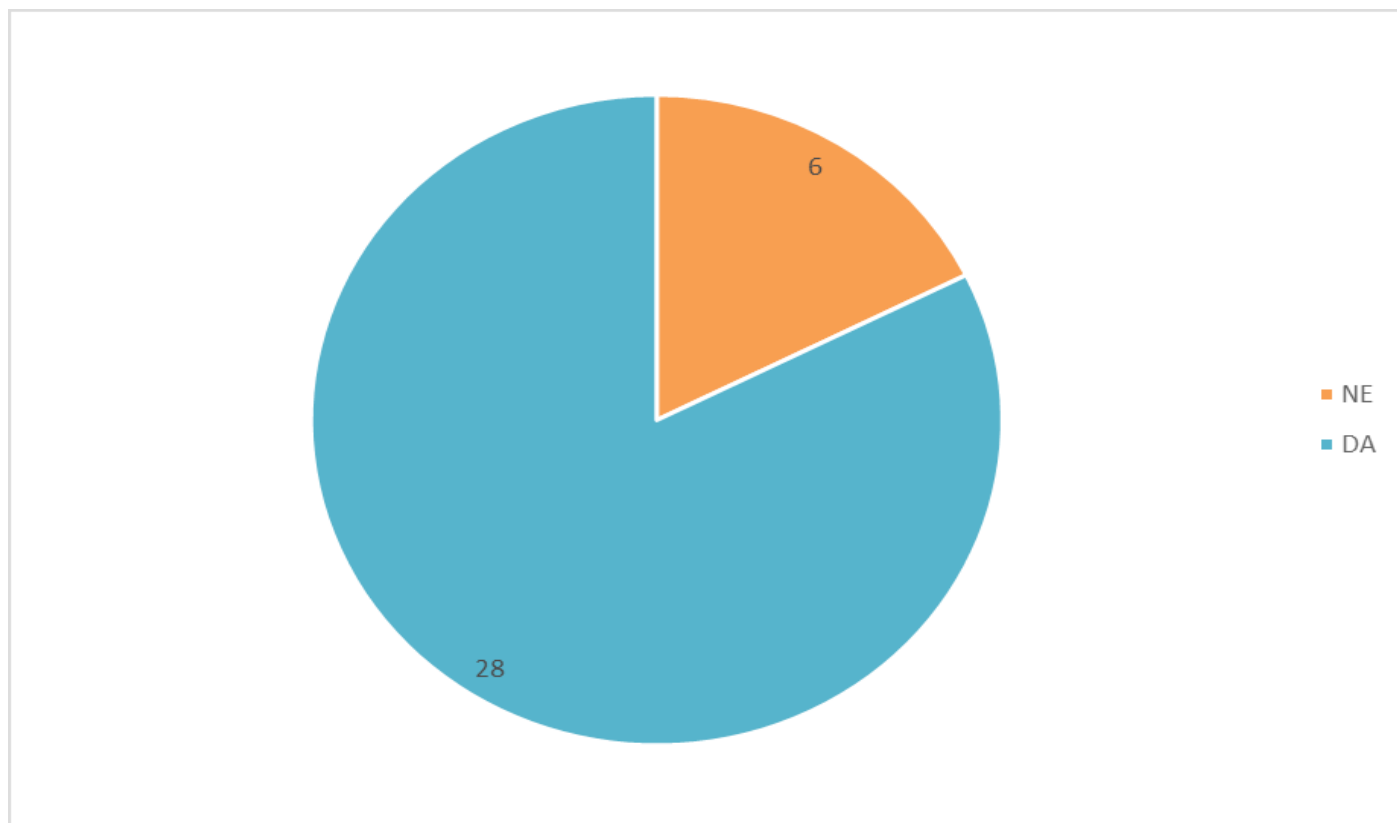
## ŠTEVILO UČENCEV GLEDE NA ŠTEVILO PODROČIJ, KJER SO BILI PREPOZNANI KOT NADARJENI



**Graf 1:** Grafični prikaz števila anketirancev, ki so bili prepoznani kot nadarjeni na enem, dveh, treh, štirih, petih, šestih in sedmih področjih nadarjenosti.



**Graf 2:** Grafični prikaz pozitivnih in negativnih odgovorov na anketna vprašanja.



Graf 3 : Grafični prikaz pozitivnih in negativnih odgovorov.

strokovno ugotovimo, ali so signali v resnici znak razvitejše sposobnosti in ali bo učenec v resnici pridobil s ponujenim programom intenzivnega razvoja ali pa bi bil morda tak program celo nekoristen, na primer v primeru učenčeve nemotiviranosti (Bezić in drugi 1994; Čudina Obradović 1990). Glede na koncept zajema identifikacija v slovenskih osnovnih šolah poglobljeno in podrobno obravnavo evidentiranih (odkritih) učencev. Poteka na podlagi testa sposobnosti, testa ustvarjalnosti in učiteljeve ocene. Učitelji si za lažjo identifikacijo učencev pomagajo z ocenjevalnimi listi za identifikacijo oziroma ocenjevalno lestvico za posamezno področje.

Pri evidentiranju in identifikaciji je ključnega pomena učitelj. Tukaj pa se pogosto pokažejo problemi, saj mora učitelj čim bolj objektivno, brez osebnih predsodkov, prikrite tekmovalnosti ali pa na osnovi simpatije in poslušnosti presoditi nadarjenost učenca (Nagel 1987).

#### NADARJENI UČENCI IN DRUŽBA

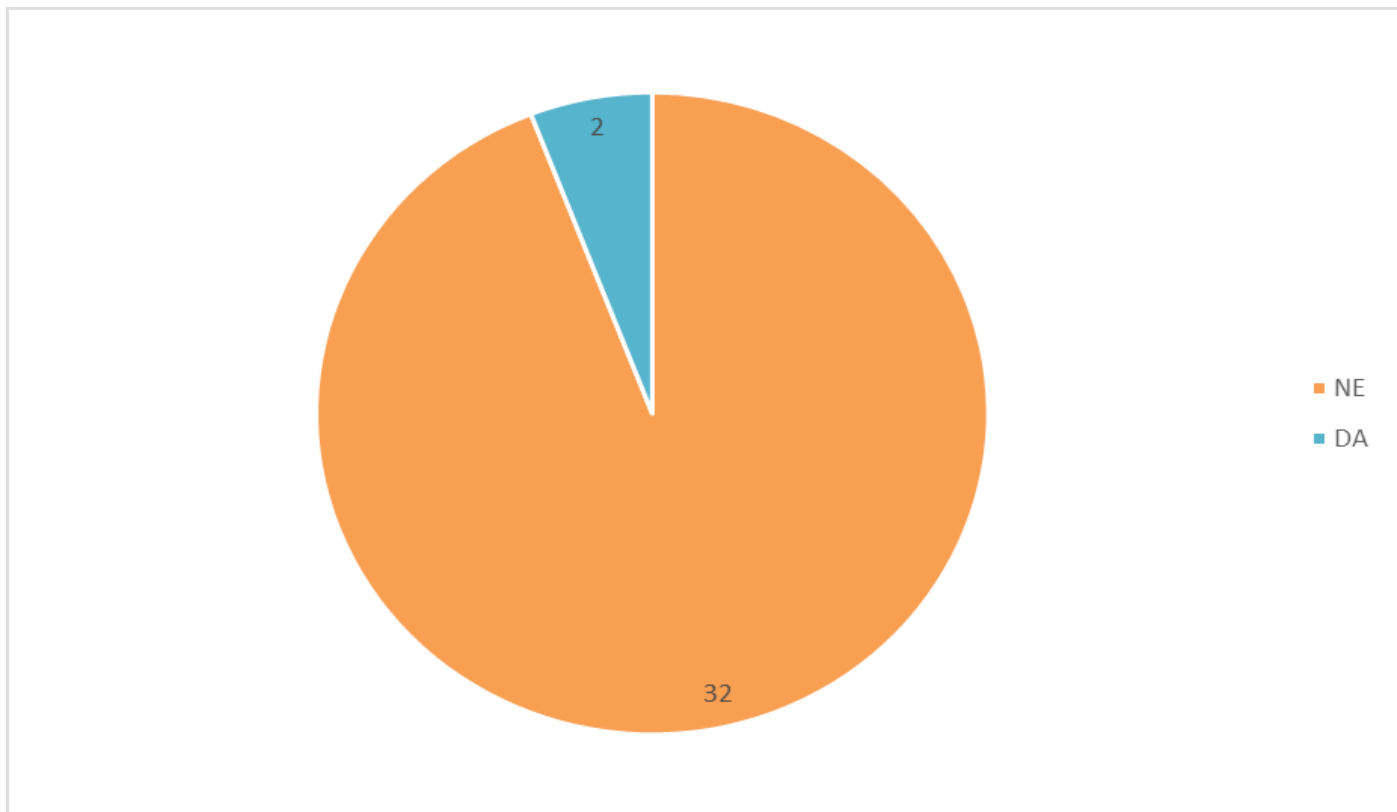
Kljub želji, da bi se nadarjenim izkazovala skrb, v družbi prevladuje neizgovorjeno, vendar jasno stališče, ki nadarjenim ni v podporo. Učiti najspodobnejše misliti s svojo glavo mnoge navdaja s strahom. V slovenski družbi je zakoreninjen stereotip, da je posameznik, ki premore izjemen talent prikrajšan na emocionalnem in moralnem področju osebnosti. Večina ljudi je tudi prepričanih, da imajo nadarjeni že sami po sebi superiorne sposobnosti in jim je povsem neosnovano nuditi še dodatno podporo. Strahu pred elitizmom se v družbi pridruži še zakoreninjen pogled, da je talent nekaj, kar se ne da preprečiti, če ga otrok ima in nekaj, česar se ne da razvijati, če ga otrok nima (Cvetkovič Lay 2002). Zaradi tega veliko učiteljev meni, da nadarjeni učenci v šoli ne potrebujejo dodatnih ur oziroma prilagoditev, zahteva po posebni obravnavi jih celo vznemirja. Po drugi strani pa se iz istega razloga veliko nadarjenih učencev ne želi izpostavljati in med vrstniki izstopati (Jurišević 2012).

#### CILJ IN NAMEN RAZISKAVE

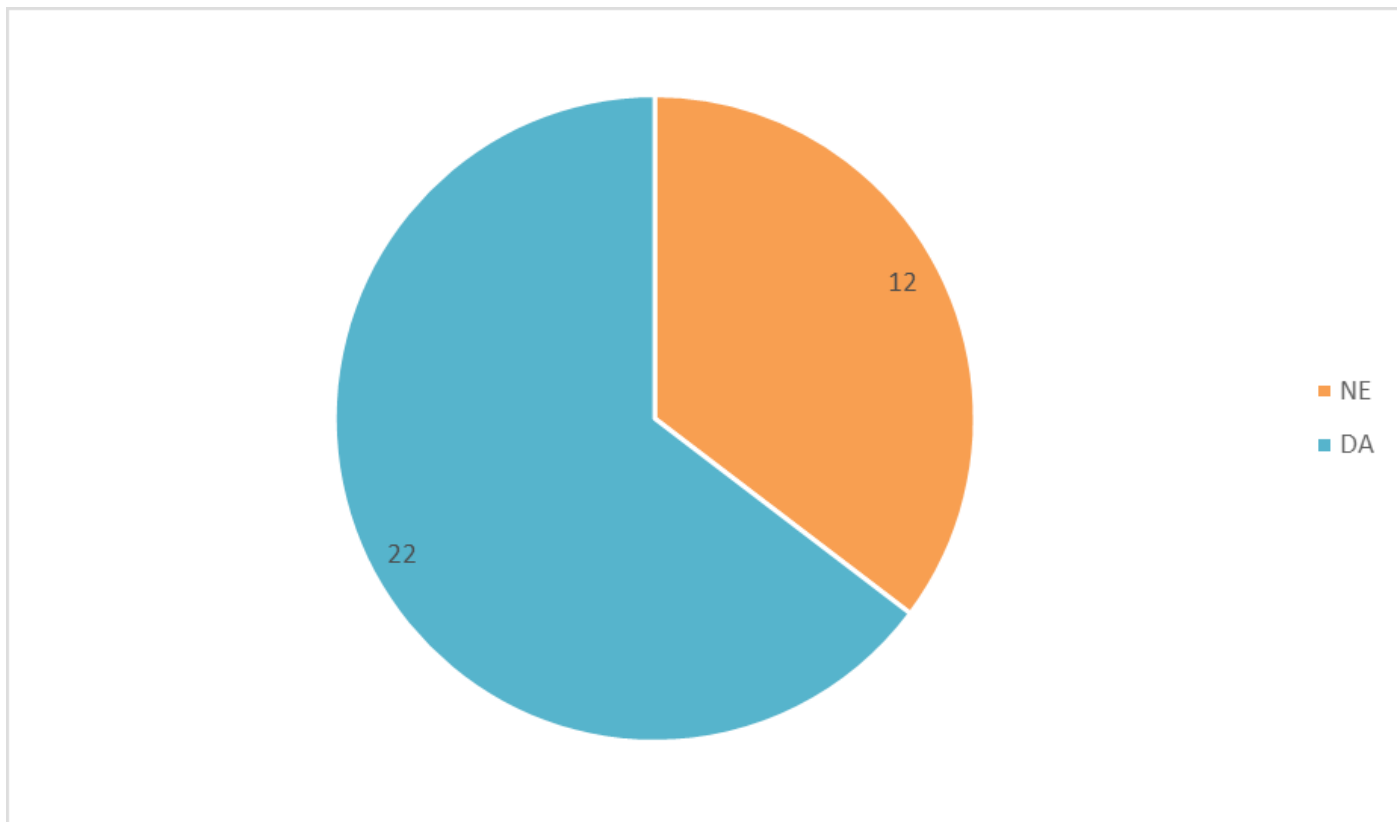
Cilj raziskave je bil ugotoviti razvoj nadarjenih učencev po končanem osnovnem šolanju. V raziskavi se sprašujem, kako nadarjeni učenci razvijajo svoj potencial po končani osnovni šoli in ali imajo v srednjih šolah organizirane dodatne ure za nadarjene učence. Zanimalo me je tudi koliko je nadarjenost vplivala na njihovo izbiro nadaljnega šolanja, študija in poklicne poti in ali so njihove aktivnosti v prostem času povezane s področjem nadarjenosti.

V raziskavo so bili vključeni učenci, ki so bili evidentirani in identificirani kot nadarjeni učenci v času njihovega osnovnega šolanja. Sodelovalo je 34 učencev, ki so že zapustili osnovno šolo in so sedaj dijaki različnih srednjih šol ali študentje. Starost je različna: od 15 do 25 let, povprečna starost pa je 18.26 let. Do rezultatov sem prišla z intervjujem po telefonu in anketnim vprašalnikom, ki je bil sestavljen prav v raziskovalne namene.

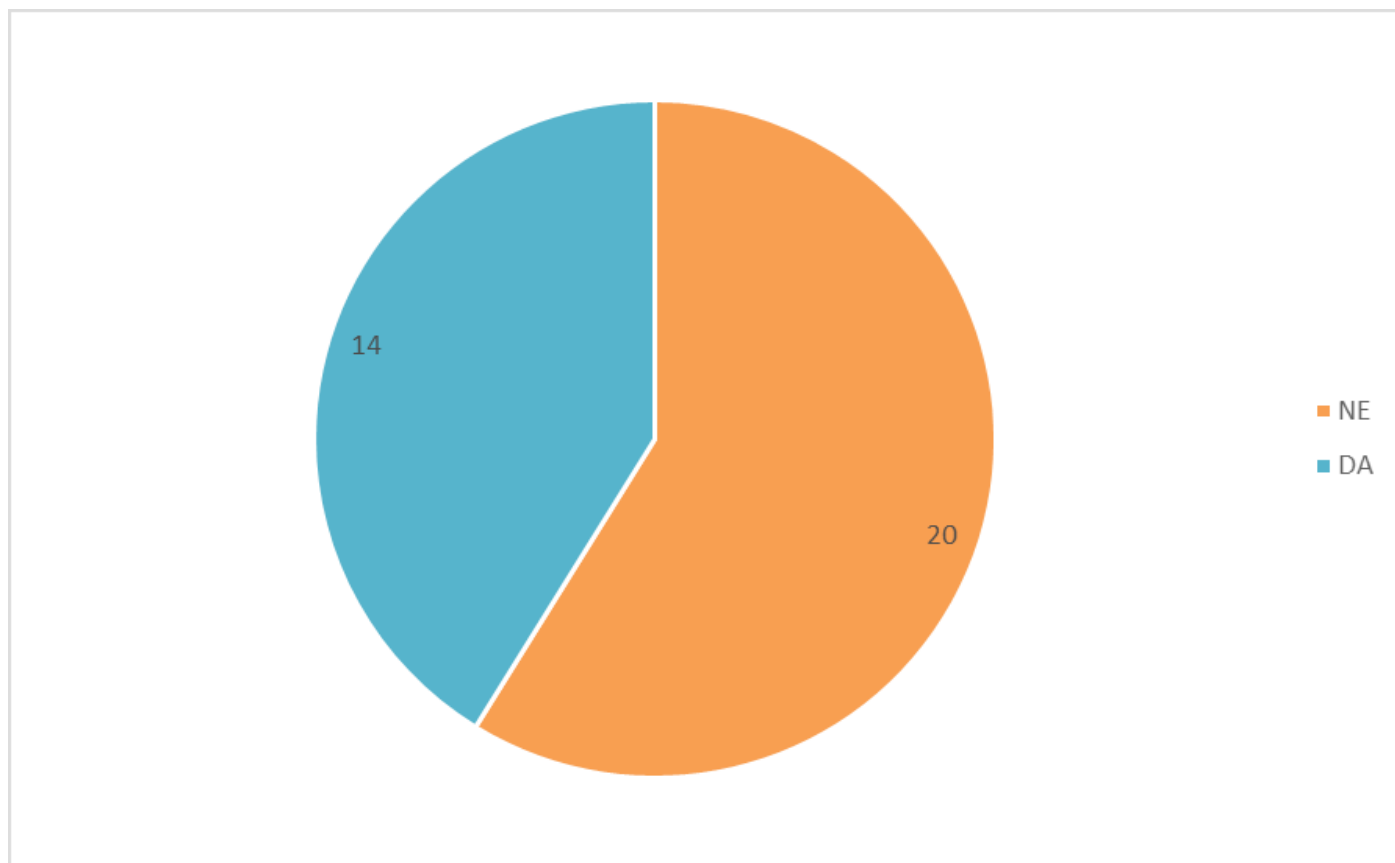




**Graf 4:** Grafični prikaz števila pozitivnih in negativnih odgovorov.



**Graf 5:** Grafični prikaz števila pozitivnih in negativnih odgovorov.



**Graf 6:** Grafični prikaz števila nadarjenih, na katere je področje nadarjenosti vplivalo na izbiro smeri študija, srednje šole ali poklicne poti.

Namen raziskave je bil spremljati razvoj nadarjenih učencev po končani OŠ in opozoriti na probleme, ki se nakazujejo ob prestopu nadarjenih učencev v srednješolski sistem. Zanimalo me je, ali s postopkom prepoznavanja in delom z nadarjenimi v OŠ postavimo temelje in smernice za razvoj nadarjenih učencev in ali poteka to delo kontinuirano tudi v srednji šoli. Kaj je tisto, kar nadarjeni učenci v vzgojno izobraževalnem sistemu dejansko pridobijo v smislu razvijanja svojega potenciala in kako se to odraža v njihovem življenju.

#### REZULTATI RAZISKAVE

Na začetku sem želela spodbuditi anketirance, da obudijo spomin na postopek prepoznavanja nadarjenosti v osnovni šoli, saj je pri nekaterih preteklo že kar nekaj let od takrat, ko so jo obiskovali.

Zanimalo me je, koliko dijakov oziroma študentov sodelujočih v raziskavi je bilo v osnovni šoli prepoznanih kot nadarjenih na več področjih

nadarjenosti. Področja, kjer učenca lahko prepoznamo kot nadarjenega so: dramsko, glasbeno, likovno, literarno, tehnično, telesno gibalno, učno in voditeljsko.

Skoraj polovica anketirancev (44%) je bila prepoznanih kot nadarjenih na enem področju, 26% na dveh področjih ter 12% na treh področjih. Zaskrbljujoče dejstvo pa je, da je 6 anketiranih (18%) prepoznanih kot nadarjenih na pet ali več področjih, eden anketiranec pa celo na sedmih področjih. Ta podatek namreč kaže na ohlapno definirane kriterije za ocenjevanje nadarjenosti, na nezadostno strogost kriterijev ali pa kar oboje. Cilj odkrivanja nadarjenih je nujno povezan z edukativnim programom, smisel pa v sistematičnem razvijanju nadarjenosti in je ključnega pomena za posameznika, saj se s tem odloča o njegovem nadaljnjem razvoju. Neprimerni prijemi (neprimerni merski instrumenti, neprepoznavanje nekaterih kategorij učencev ...), način in čas odkrivanja so nekateri od razlogov, zakaj nekateri nadarjeni učenci

ostanejo neprepoznani ali celo obratno, da povprečen učenec pristane v kategoriji nadarjenih (Čudina Obradović 1990).

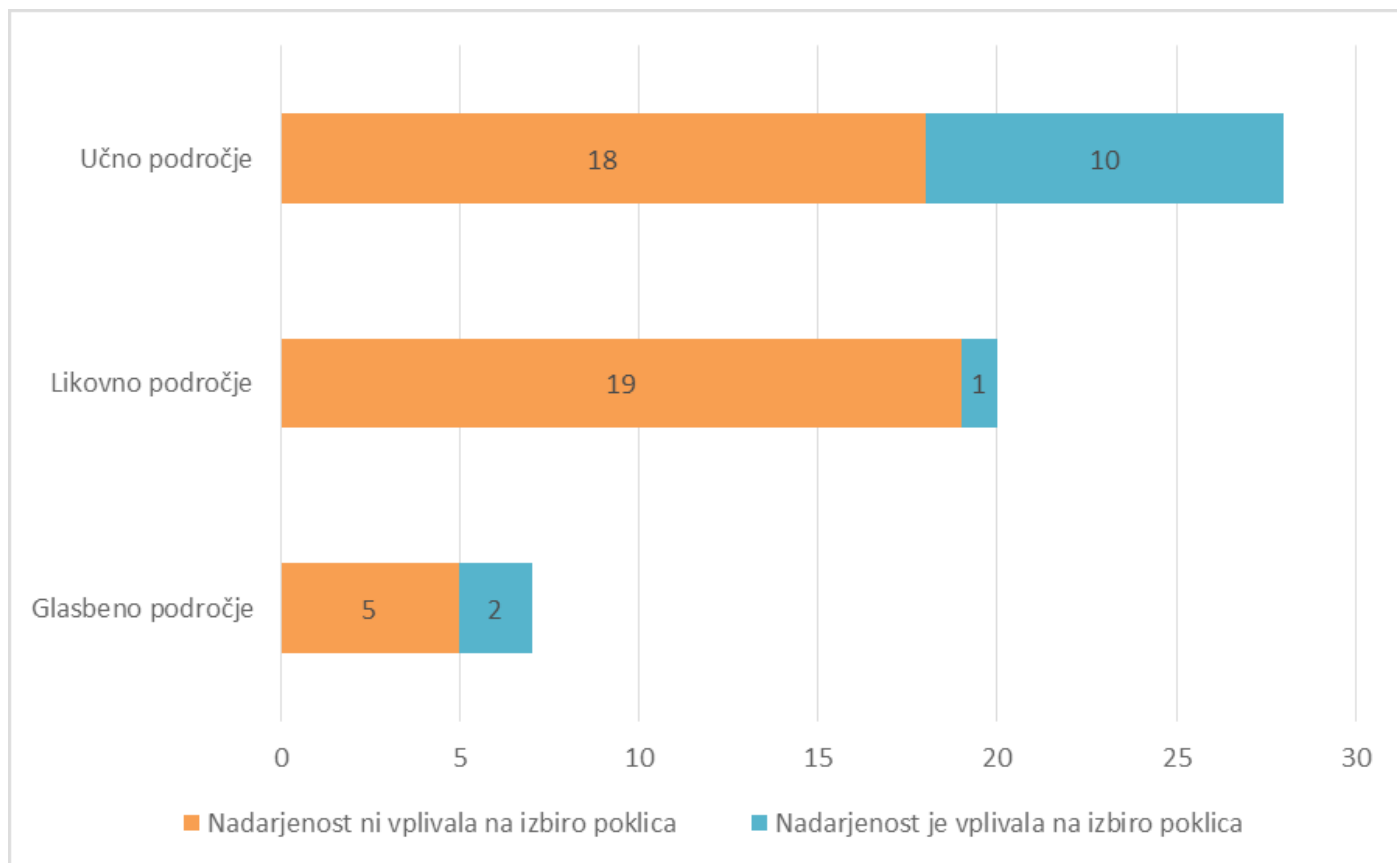
Preden sem se lotila analize in interpretacije odgovorov na posamezno anketno vprašanje sem preštela pozitivne in negativne odgovore na vsako posamezno vprašanje. Tako sem dobila grob pregled nad celoto. Dobljeni podatki so predstavljeni na grafu 2. Iz grafa takoj vidimo, da pri večini vprašanj ne prevladujejo pozitivni ali pa negativni odgovori. Do očitnih odstopanj prihaja le pri prvih dveh vprašanjih.

#### ANALIZA RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ

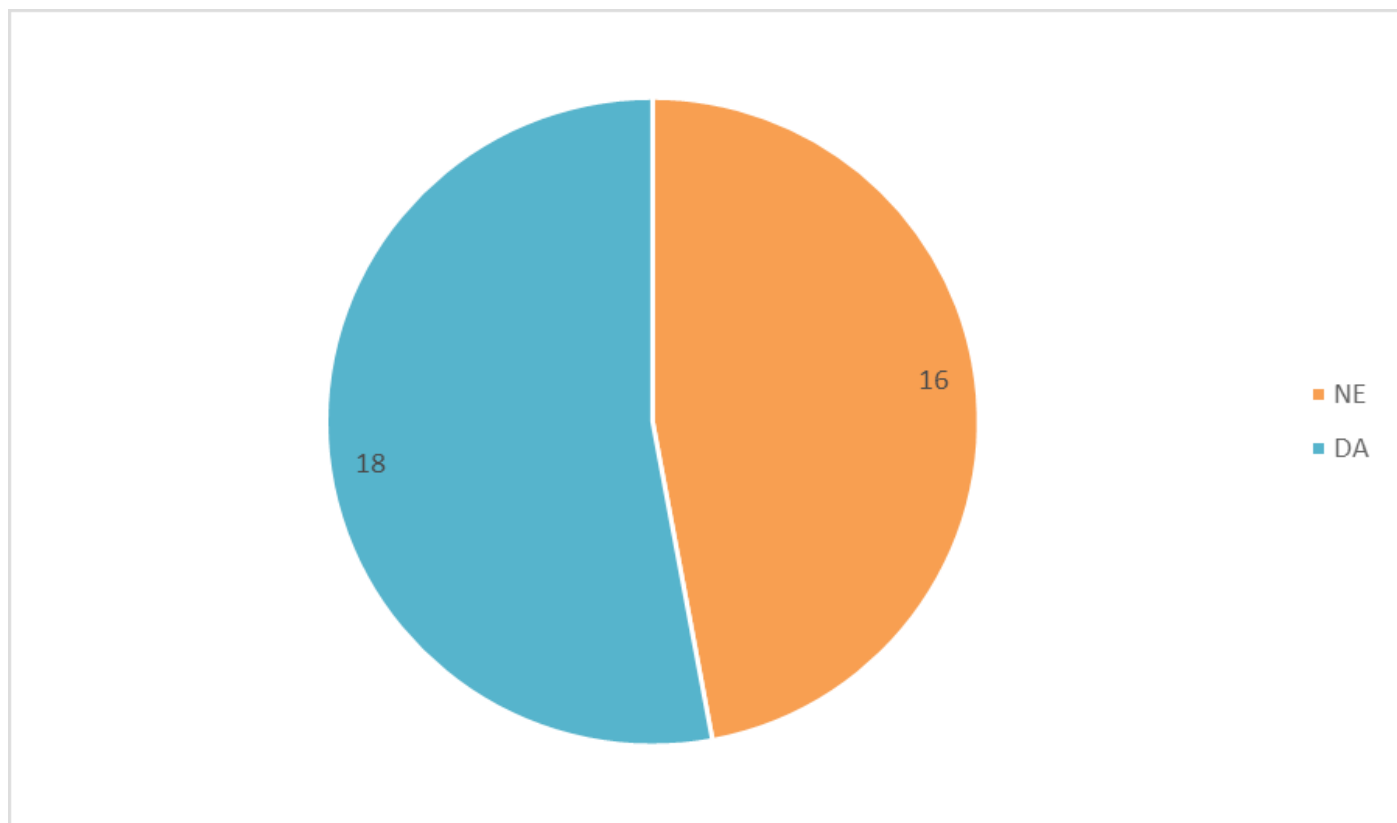
*Ugotavljanje deleža nadarjenih učencev, ki se spomnijo področja nadarjenosti, na katerem so bili prepoznani kot nadarjeni*

Prvo vprašanje, ki sem ga zastavila anketirancem je bilo, ali se spomnijo področja na katerem so bili prepoznani

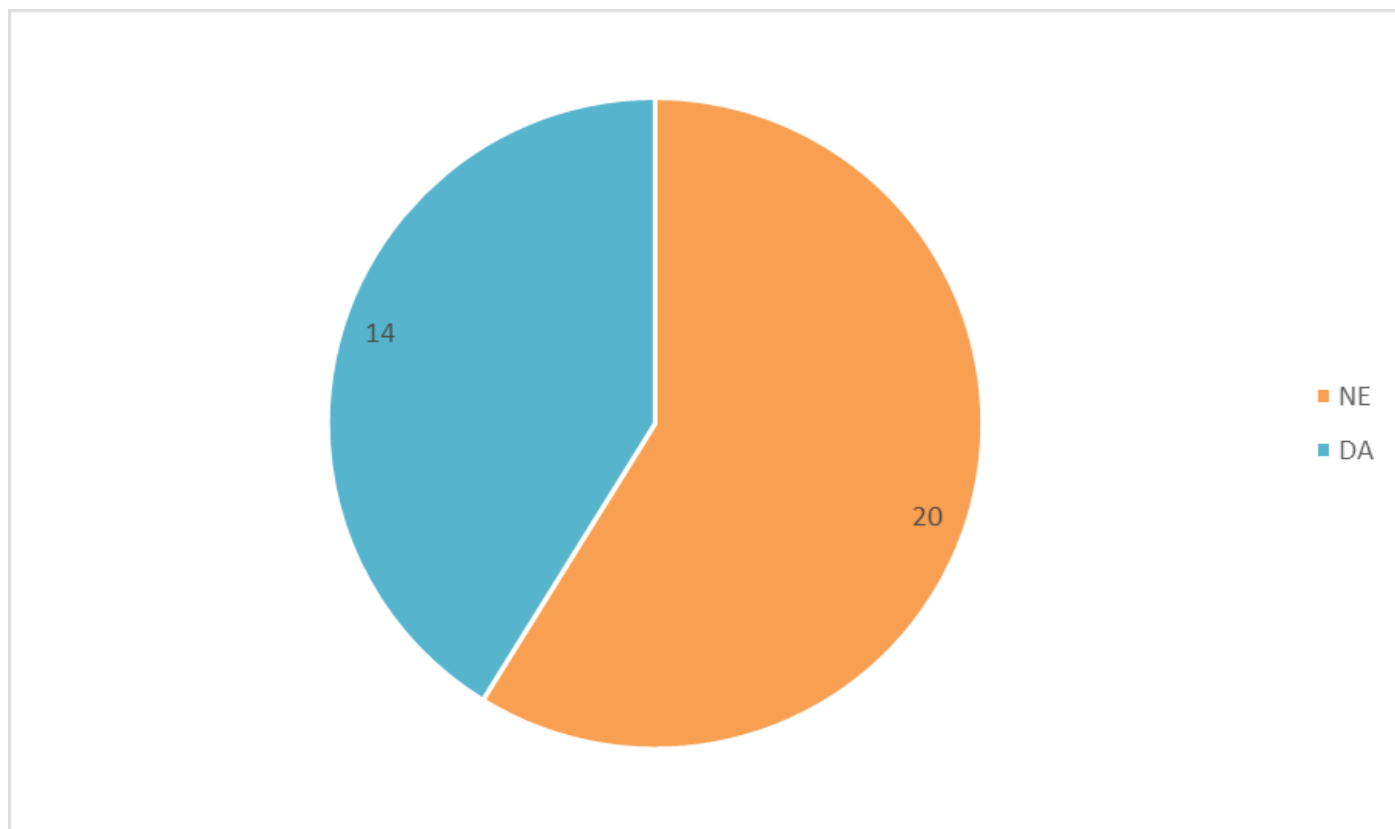




**Graf 7:** Grafični prikaz števila nadarjenih, na katere je področje nadarjenosti vplivalo na izbiro smeri študija, srednje šole ali pa poklicne poti glede na področje nadarjenosti. Področja nadarjenosti, ki v grafu ne nastopajo, niso vplivala na izbiro smeri srednje šole, študija ali poklicne poti.



**Graf 8:** Grafični prikaz števila nadarjenih, ki imajo vidnejše dosežke in tistih, ki vidnejših dosežkov nimajo.



**Graf 9:** Grafični prikaz števila nadarjenih, ki so, oziroma so bili, prejemniki Zoisove štipendije in tistih, ki Zoisove štipendije niso prejeli.

kot nadarjeni v osnovni šoli. Rezultat me je pozitivno presenetil. Večina, kar 82% anketirancev se spomni na katerem področju so bili prepoznani kot nadarjeni, kar kaže na to, da jim je prepoznavanje nadarjenosti v osnovni šoli bilo pomembno ter da so v OŠ skrbno in načrtno spremljali razvoj nadarjenih.

*Ugotavljanje deleža nadarjenih, ki so imeli organizirane dodatne ure za nadarjene v srednji šoli*

Nizko število pozitivnih odgovorov se je izkazalo pri vprašanju ali so imeli v srednji šoli organizirane dodatne aktivnosti iz področja njihove nadarjenosti. 94% vseh anketirancev v srednji šoli ni imelo organiziranih dodatnih ur za nadarjene. Nekateri (21% anketirancev) sicer omenjajo dodatni pouk, ki pa je bil izbiran.

Ker sta le dva anketiranca dejansko imela organizirane dodatne ure za nadarjene je težko govoriti o vplivu organiziranega dodatnega pouka na dosežke. Eden izmed tistih, ki je imel

organizirane dodatne ure za nadarjene ima vidnejše dosežke, drugi pa nima dosežkov. Med tistimi, ki organiziranih dodatnih ur za nadarjene niso imeli, je 47% takih, ki vidnejših dosežkov nimajo in 53% takih, ki imajo vidnejše dosežke na svojem področju nadarjenosti.

*Ugotavljanje deleža nadarjenih, katerih aktivnosti v prostem času so povezane z njihovim področjem nadarjenosti*

65% udeležencev v raziskavi trdi, da so njihove aktivnosti v prostem času povezane z njihovim področjem nadarjenosti in lahko govorimo o šibki pozitivni korelaciji med tema dvema področjema. Ker gre za relativno mlado populacijo je možno, da bi bil ta % celo večji v primeru večjega razpona let med udeleženci raziskave. Ugotovimo lahko, da je področje nadarjenosti tudi močno povezano z željo po delovanju v smeri področja nadarjenosti. Kljub temu, da je bilo med udeleženci raziskave le 6% takšnih, ki so bili deležni dodatnih aktivnosti v zvezi s

svojo nadarjenostjo po OŠ, še vedno prevladujejo pozitivni odgovori.

*Ugotavljanje deleža nadarjenih, na katere je področje nadarjenosti vplivalo na izbiro smeri študija, srednje šole ali poklicne poti*

41% anketirancev trdi, da je izbira smeri srednje šole, študija ali poklica povezana z njihovim področjem nadarjenosti. Ti rezultati kažejo na to, da kljub temu, da se jih več kot polovica ljubiteljsko ukvarja z dejavnostmi povezanimi z njihovo nadarjenostjo, se jih manj kot polovica odloči za profesionalno kariero na svojem področju nadarjenosti. Razloge za to morda lahko poiščemo v podatkih iz drugega vprašanja, saj se sistematično ukvarjanje z nadarjenimi očitno izgubi v srednji šoli, s tem pa tudi razvoj potenciala nadarjenih, skrb in motivacija za poklicno usmerjanje v smeri nadarjenosti.

*Ugotavljanje števila nadarjenih, na katere je področje nadarjenosti vplivalo na*



*izbiri smeri srednje šole, študija ali poklicne poti glede na področje nadarjenosti*

Na grafu 7 so podatki o številu nadarjenih, na katere je področje nadarjenosti vplivalo pri izbiri smeri srednje šole, študija ali poklicne poti, razvrščeni glede na področje nadarjenosti. Najprej opazimo, da so le tri področja nadarjenosti vplivala izbiri smeri izobraževanja in kariere: učno, glasbeno in likovno področje. Kar 40% nadarjenih na glasbenem področju je nadaljevalo z razvijanjem svojega področja nadarjenosti tudi po osnovni šoli. Ta odstotek pade na 36% za učno področje in na 5% za likovno področje. Dramsko, literarno, tehnično, telesno gibalno ter voditeljsko področje nadarjenosti v našem vzorcu ne vplivata na izbiri nadaljnjega izobraževanja in poklicne poti.

*Ugotavljanje števila nadarjenih, ki imajo vidnejše dosežke na svojem področju nadarjenosti*

53% anketirancev ima vidnejše dosežke na svojem področju nadarjenosti, ostali vidnejših dosežkov nimajo. Vidnejši dosežek je bil v tem vprašanju mišljen v smislu nagrad, priznanj, razstav, koncertov, nastopov...

*Ugotavljanje števila nadarjenih, ki so oziroma so bili prejemniki Zoisove štipendije*

41% anketirancev so prejeli ali pa so bili prejemniki Zoisove štipendije. Iz ugotovljenega sklepamo, da nadarjenost še ni dovolj za pridobitev štipendije. Potrebne so še visoke ocene pri vseh predmetih v zadnjem triletju OŠ. Iz tega lahko sklepamo tudi, da je manj kot polovica anketiranih nadarjenih v samem vrhu glede učne uspešnosti v zadnjem triletju OŠ.

## ZAKLJUČEK

K problemu prepoznavanja nadarjenih učencev v slovenskih osnovnih šolah se pristopa sistematično in celovito. Na sistematičnost in celovitost kaže v prvi fazi že to, da imamo Koncept iz leta 1999, ki je zasnovan celostno in se od tega leta tudi striktno uveljavlja v praksi tako s postopkom prepoznavanja kot tudi dejansko z izvajanjem v

praksi in delom z nadarjenimi. Učitelji smo zakonsko k temu obvezani, zato bi bilo govoriti o nasprotnem smiselno le v primeru, da se učitelji tega ne bi držali. Iz strokovne literature in kopice člankov ki obravnavajo temo nadarjenosti ter raziskav o nadarjenih učencih pa lahko to zagotovo potrdim tudi brez lastne raziskave. Problem pa nastopi, ko učenci preidejo iz osnovne v srednjo šolo. Glede tega je koncept dela z nadarjenimi šele v povojih. Nimamo ne tovrstne literature ne raziskav s katerimi bi lahko preverjali, kaj se zgodi z mladimi talenti po osnovni šoli. To je tudi bil povod za mojo raziskavo, ki se nanaša na delo z nadarjenimi v času po osnovni šoli. Moji podatki iz raziskave kažejo na primanjkljaje glede dela z nadarjenimi po osnovni šoli!

Zaskrbljujoča je ugotovitev, ki izhaja iz drugega vprašanja, da dijakom po končani osnovni šoli ni bila ponujena nobene dejavnosti ali pa aktivnosti, ki bi spodbujala k uresničevanju njihove nadarjenosti. Le dva dijaka (od skupaj 34 udeležencev v raziskavi) sta imela organizirane dodatne ure za nadarjene, kar je alarmanten podatek. Sklepamo lahko, da je sistem vzpostavljanja kontinuiranega ukvarjanja z nadarjenimi po končani osnovni šoli še zelo šibek. Iz raziskave je razvidno, da so učenci po končani osnovni šoli deležni le majhne podpore in skrbi za njihov nadaljni razvoj s strani vzgojnoizobraževalnega sistema. Kje torej tičijo razlogi za takšno stanje?

Šolski sistem je del družbene ureditve, zato ga ne moremo obravnavati neodvisno od političnih, ekonomskih, socialnih, znanstvenih in drugih vplivov družbe. Konkurenčnost in tekmovalnost današnje družbe pa sili šolski sistem in posameznika, da se nenehno in hitro prilagaja družbenim in gospodarskim spremembam. Po drugi strani pa se današnja družba zaveda, da je njen napredek odvisen od znanja in sposobnosti posameznih članov. Nadarjeni učenci lahko z realizacijo svojih potencialov prispevajo k razvoju družbe. Vendar pa lahko svoje potenciale razvijejo le v spodbudnem in razumevajočem okolju. Le tega pa mora zagotoviti v prvi vrsti

družina, šola in širše socialno okolje (Vogrinc 2003).

Pri razvoju nadarjenih otrok imajo poleg staršev pomembno vlogo učitelji. Učenci preživijo dobršen del dneva v šolah, zato je najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih kvaliteten pouk. Ugotovitve kažejo (Blažič 1996), da pouk razvija nadarjenost le takrat, kadar ima učitelj pripravljene raznolike naloge, ki izzivajo ustvarjalnost in originalnost in če uspe pri učencu razviti potrebo po samostojnem nadaljnjem učenju. To pa za učitelja ni lahka naloga. Nadarjeni učenci za razvoj svojega potenciala terjajo od učitelja visoko strokovno usposobljenost in veliko fleksibilnost pri delu.

Nadarjeni brez dvoma zaslužijo in zahtevajo dodatno pozornost in podporo. Razlogov, da delo z nadarjenimi ne deluje, je lahko več. Vzgojnoizobraževalni sistem ima učinek samo, če deluje kot edinstven in kompleksen sistem podpore nadarjenim od vrtca, tekom celotnega šolanja, pa vse do profesionalnega življenja. Ob vzgojno izobraževalni podpori so potrebni materialni pogoji, pomembno je profesionalno usmerjanje in možnost samopotrjevanja v življenju in delu nadarjenih (Koren 1989).

Delo z nadarjenimi učenci je v zadnjih desetih letih aktivnega dela z nadarjenimi prineslo velike spremembe na tem področju. Mnogo je bilo narejenega, vendar pa kompleksnost nadarjenosti kot pojava in njene številne oblike, kot tudi vpliv družbe, predsodkov in mišljenja pripomorejo, da je prilagajanje šolskega sistema nadarjenim kompleksna in dolgotrajna naloga (Cvetkovič Lay 2002). Iz rezultatov raziskave lahko sklenemo, da je še dolga pot do splošnega stanja družbe, ki bo nadarjenim nudila podporo in skrb in jim dajala občutek sprejetosti. Le v takšni družbi se bodo nadarjeni svojega potenciala veselili in ga s ponosom razvijali. Menim, da bi bilo nujno potrebno kontinuirano delo z nadarjenimi tudi v času srednje šole za to pa je potrebna podpora in spodbuda učiteljev ter kvaliteten pouk. Primanjkuje tudi raziskav, ki bi sistematično

ugotavljale stanje razvoja nadarjenih po končani OŠ. Učenci bi se verjetno v večji meri odločali za študij oziroma poklicno pot v smeri, ki je povezana s področjem njihove nadarjenosti, če bi v vzgojno izobraževalnem sistemu izražali dovolj veliko podporo nadarjenim učencem, ter jih spodbujali na primeren način. Ugotavljam, da se več kot polovica nadarjenih ukvarja ljubiteljsko z aktivnostmi, ki so povezane z njihovim področjem nadarjenosti. Ob tem lahko sklepamo, da je njihova motivacija visoka, primeren pristop vzgojno izobraževalnega sistema pa bi ta delež še zvišal. Posledično bi se zvišal tudi delež nadarjenih, ki dosegajo visoke dosežke na področju nadarjenosti. Njihov prispevek k družbi bi lahko bil tako bistveno večji, realizacija osebnosti in zadovoljstvo pa bistveno višja.

#### Literatura

- Breceljnik, M. (2003) Nadarjeni učenci – izziv šoli in učitelju. V: Blažič Marjan (ur.) *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Bezič, T. (2003) Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V: Blažič Marjan (ur.) *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Bezič, T., Deutsch, T. (2011) *Analiza uresničevanja koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci ob koncu šolskega leta 2009/2010*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezič, K., Bezič, H., Bezič, Z. (1994). *Talenti u lancima*. Rijeka: Cofar d.o.o.
- Bezič, T., Strmčnik, F., Ferbežar, I., Jaušovec, N., Dobnik, B., Artač, J., Bragato, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blažič, M. (2003) Spodbujanje razvoja nadarjenih. V: Blažič Marjan (ur.) *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.

- Cvetković Lay, J. (2002) *Darovito je, što ču sa sobom. Priručnik za obitelj, vrtnič, školu*. Zagreb: Alinea.
- Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Goleman, D. (1998) *Emocionalna inteligencija, zašto ne može biti važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Jurišević, M. (2012) *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jurišević, M. (2012) *Motiviranje učenecv v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem procesu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Koren, I. (1989) *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Leban, E. (2003). *Odkrivanje nadarjenih na razredni stopnji*. V: Blažič,

- M. (Ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto, str. 299 – 306.
- Nagel, W. (1987). *Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Travers, J. F., Elliot, S. N., Kratochwill, T.R. (1993). *Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning*. Madison: Brown Benchmark.
- Vogrinc, J. (2003). *Vloga učitelja pri delu z nadarjenimi učenci*. V: Blažič, M. (Ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto, str. 543 – 549.
- Žagar, D. (2012) *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske Fakultete.
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *KONCEPT: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.





## ANALIZA PISAVE KOT DOBRO PSIHODIAGNOSTIČNO SREDSTVO UČITELJA / Mag. Marijana Jazbec / Grafologika

### BO RAČUNALNIK IZPODRINIL PISANJE Z ROKO?

Informacijska tehnologija je prodrla v vse pore našega dela in življenja: v 21. stoletju sta računalnik in tipkovnica nuja. Današnja družba potrebuje informacijsko in komunikacijsko tehnologijo. Povečujeta našo učinkovitost, kar je eden od pomembnih ciljev sodobnega sveta. Erik Jensen (2005) navaja, da sta dve prejšnji generaciji pisali z roko v 95 odstotkih, danes večina piše z računalnikom. Podobne ugotovitve kaže študija iz leta 2012 (glej vir 1), in sicer, da ima 33 odstotkov ljudi težave z branjem svoje pisave, pisane z roko. Prav ta raziskava tudi ugotavlja, da ena tretjina udeležencev ni bila več kot pol leta izpostavljena zahtevi, da napiše nekaj z roko. Po drugi strani zaključuje, da:

- v predšolskem obdobju pisanje črk z roko izboljšuje prepoznavanje črk in branje;
- otroci, ki pišejo z roko, napišejo več besed, pišejo hitreje in izražajo več idej kot tisti, ki imajo pred sabo tipkovnico;
- učenci, ki pišejo spise z roko in ne z računalnikom, pišejo dalj časa brez odmora;
- si učenci bolje zapomnijo informacije, če so napisane z roko, od informacij, napisanih z računalnikom;
- imajo učenci, ki niso stalno izpostavljeni pisanju z roko, prej težave priklicati črke iz spomina, črkovati točno, izluščiti pomen iz besedila in razložiti kontekst besed in fraz;
- izražajo učenci, ki pišejo z roko, boljše razumevanje vsebine, so bolj pozorni, osredotočeni, potrpežljivi in vključeni med učnimi urami kot tisti, ki uporabljajo računalnik;
- vodi pisanje z roko k večji zmožnosti samonadzora in boljšemu samospoštovanju otroka oziroma mladostnika.

### UČENJE IN PISANJE Z ROKO

Dvom o smiselnosti učenja pisanja z roko je podoben tistemu, ki se je zgodil matematiki, ko so se na trgu pojavili

kalkulatorji. Ljudje so se spraševali, ali se je še treba učiti matematiko, če pa vse lahko naredimo s kalkulatorjem.

Prav gotovo ni nobene potrebe, da bi izključevali pisanje z roko in »pisanje« z računalnikom. Potrebno je oboje. Pisanje z roko je izvirno in osebno. Spodbuja finomotorične spretnosti, delovanje obeh strani možganov in je odlično sredstvo komuniciranja. Podobno kot pisanje z roko predstavlja tudi hoja, na primer, gibanje človeka. Po eni strani se učimo hoditi, po drugi strani pa tudi kolesariti, voziti avto, na daljše proge lahko letimo z letalom. Za različne situacije uporabljamo različne oblike prevoza. Možnost izbire je tisto, kar šteje. Podobno je s pisanjem. Pomembno je znati pisati z roko in računalnikom ter vaditi uporabo obojega. Če pišemo voščilo za praznik ali sožalje ob izgubi najdražjih, je primernejše in spoštljivejše, če pišemo z roko. Ko pa pišemo zapisnik sestanka ali članek za časopis, bo izbira računalnika skoraj logična. Toda če zmanjka elektrike, še vedno lahko uporabimo papir in pisalo.

Strokovnjaki menijo (vir 2), da je treba na osnovnošolski ravni uporabljati in vaditi pisanje z roko vsaj do desetega leta otrokove starosti. Pisanje z roko je več kot le učenje, kako uporabiti svinčnik in papir. Je orodje, s katerim učenci pridobijo pomembne učne spretnosti, ki jih bodo uporabljali vse življenje. Kar se Janezek nauči, to Janez zna, pravi slovenski pregovor. Seveda je treba kasneje to finomotorično spretnost vzdrževati, če hočemo, da jo bomo ohranjali in razvijali. V domeni šolske politike je, koliko/kdaj bodo učenci/dijaki uporabljati pisanje z roko in koliko/kdaj pisanje z računalnikom. Različne šole po svetu imajo na tem področju različne prakse in različne načrte.

### PISANJE Z ROKO JE PODZAVESTNA AKTIVNOST

Pisanje z roko je podzavestna aktivnost, ki jo določa glava, ne roka. Roka

je le pisalni instrument. Ko pišemo, možgani usmerjajo roko h gibanju. Lahko bi rekli, da je pisava barometer fizičnega, čustvenega in mentalnega zdravja. Če ima človek na teh področjih težave, se to odraža v pisavi. Zato je popolnoma verjetno, da se glede na razpoloženje, okolje in fizično zdravje pisava iz dneva v dan malce spreminja. Vselej pa ohranja določene specifične značilnosti.

Pisanje z roko prinaša v komuniciranju dve sporočili. Prvič, informacijo, novico, ki je v sporočilu, in drugič, v pisavi, napisani z roko, lahko veliko razberemo o piscu.

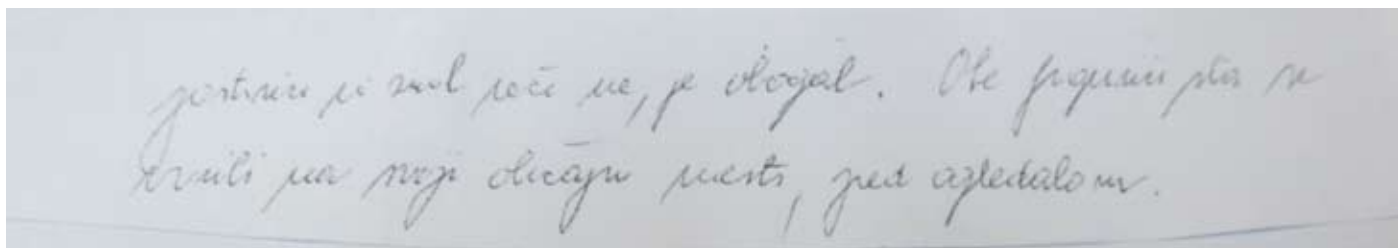
### GRAFOLOGIJA ALI ANALIZA PISAVE

Pri 15 letih ima pisava že določeno stabilnost in takrat jo lahko tudi analiziramo. Grafologija ali analiza pisave je veda o določanju in ocenjevanju značaja ter osebnosti posameznika s pomočjo analize pisave. Je dobro psihodiagnostično sredstvo za spoznavanje otrok in mladine. Temelji na standardiziranih metodah opazovanja pisalnih potez, njihovega povezovanja ter ocenjevanja intenzivnosti in pogostosti. Stara je več kot 2000 let in se je razvila z opazovanjem, merjenjem in študijem različnih pisav. Grafologija je znanost, ker so rezultati ponovljivi; če delajo isto analizo pisave trije grafologi, pridejo do enakih oziroma podobnih zaključkov. Zakaj podobnih? Ker je to družboslovna znanost. Tu ni popolne zanesljivosti. S spremembo razpoloženja oziroma psihofizičnega stanja pisca se lahko spremeni tudi pisava.

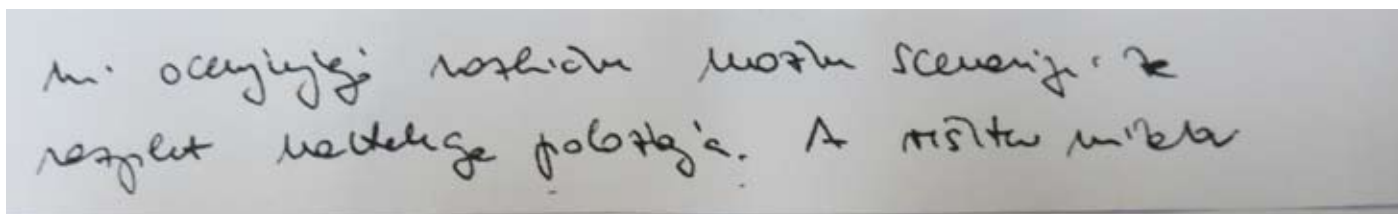
V Sloveniji je nekaj grafoloških šol, kjer se je mogoče naučiti osnov grafologije bodisi v razredu ali z učenjem na daljavo.

### POVEZOVANJE PISALNIH POTEZ IN OSEBNOSTNIH LASTNOSTI

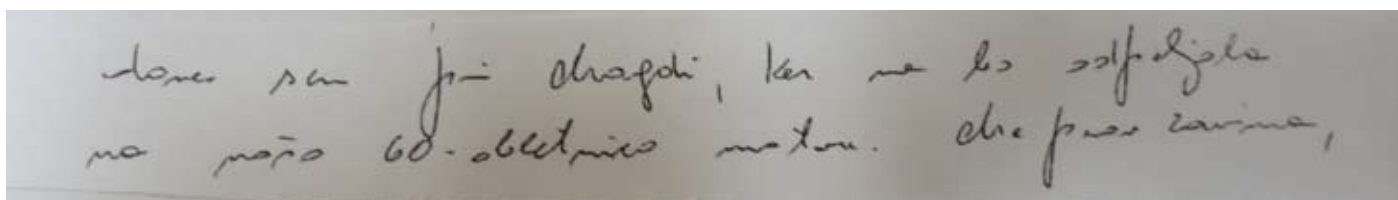
Tako kot med ljudmi se tudi med črkami vzpostavljajo medsebojni odnosi



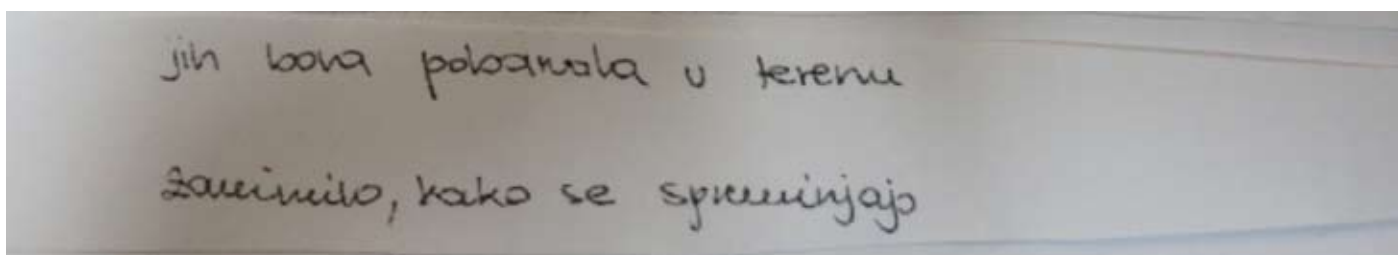
Slika 1: Desni naklon.



Slika 2: Močan pritisk.



Slika 3: Prilagodljivo, površno mišljenje.



Slika 4: Velik razmik med vrsticami in besedami.

(Jazbec 2014). Raziskovalci pisave so najprej intuitivno ugotavljali, da določene značilnosti pisave izražajo določene osebnostne lastnosti, npr. ljudje, ki so imeli zanke v stebli črke »t«, so občutljivi na kritiko. Ko so primerjali posamezne poteze v pisavi, so ugotovili, da imajo ljudje s podobnimi znaki podobne osebnostne značilnosti. Začeli so zapisovati, meriti, proučevati in primerjati veliko število pisav. Ugotovili so zanimive reči. Spoznali so, da imajo ljudje, ki pišejo na podoben način, podobne značajske poteze. Tako so začeli pisavo uporabljati za ocenjevanje značajev ljudi. Ugotovili so tudi, da se pisave ljudi razlikujejo, da vsak človek piše na svoj način in da je to pravzaprav njegova identiteta.

#### ODKLON OD ŠOLSKE PISAVE

V šoli se vsi učimo pisati na enak način. Črke so enako visoke in široke, na določen način oblikovane in povezane, skratka, vse je standardizirano. Kasneje v življenju vsak razvije svojo pisavo: eni bolj, drugi manj izvirno. Še več. Niti dva človeka na svetu nimata enake pisave. Pisanje z roko izraža izvirnost, drugačnost in neponovljivost človeka. Pisanje z roko se besed dotika z mislimi in čustvi.

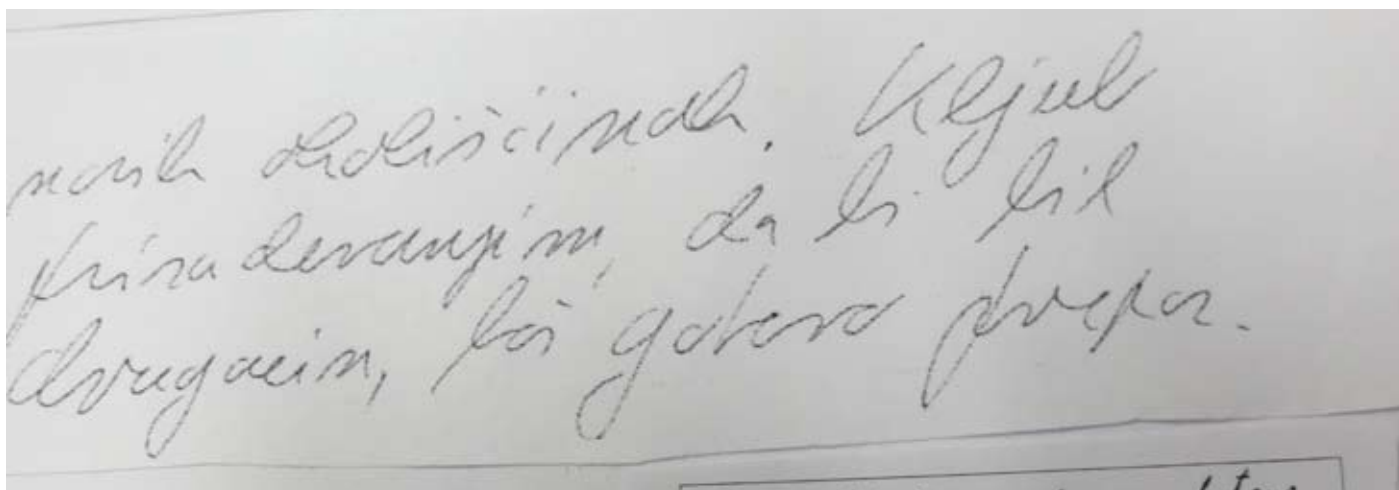
V grafologiji načeloma delimo ljudi na tiste, ki se držijo šolske pisave, in druge, ki so razvili svojo pisavo in se oddaljili od šolske. Seveda nas bolj zanimajo tisti, ki so v življenju razvili svojo pisavo, ki izraža individualnost,

posebnost osebnosti. Kdor ohranja šolsko pisavo, se nagiba h konformizmu, potrebuje pravila za delo in življenje, najraje dela po navodilih.<sup>1</sup> To so običajno bolj sledilci kot vodje. Šolska pisava vsekakor manj pove o človeku kot spontana, razgibana pisava.

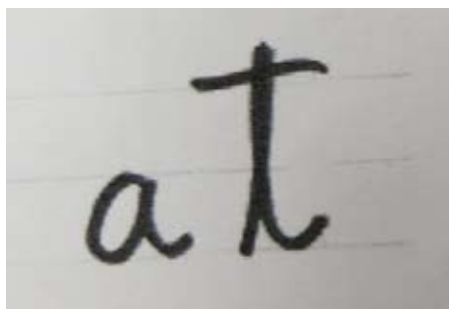
Na to, kako pišemo, vplivajo različni dejavniki: razpoloženje, fizična kondicija, motivacija. Povedali smo že, da se s spreminjanjem razpoloženja lahko spreminja tudi pisava. Na primer: ko se želimo skoncentrirati na eno nalogo, se naše črke zmanjšajo, ko smo veseli in navdušeni, pa so večje. Ko

<sup>1</sup> Seveda so izjeme ljudje, ki zaradi poklicne usmerjenosti ohranjajo šolsko pisavo, na primer učitelji nižjih razredov osnovne šole.

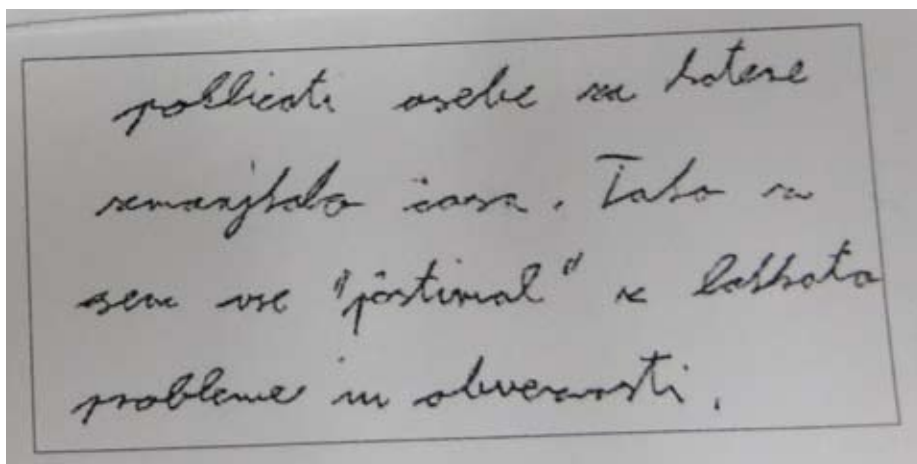




Slika 5: Velika pisava.



Slika 6: Visoko postavljena črtica na t.



Slika 7: Majhna pisava.

smo nervozni, so naše pike na i bolj črtice na i, pisalna linija je valovita, črke pa imajo morda več oglatih oblik. In podobno.

#### KAJ LAHKO RAZBEREMO IZ PISANJA Z ROKO?

Takoj ko je otrok dovolj star, da prime pisalo – barvico ali svinčnik – lahko opazujemo, kaj dela. Študija skupine predšolskih otrok (McNichol 1993) na primer, ki so jim dali velik risalni blok in dovolili, da so sami izbrali pisalo iz velike zbirke pisal, je bila usmerjena v naslednja področja:

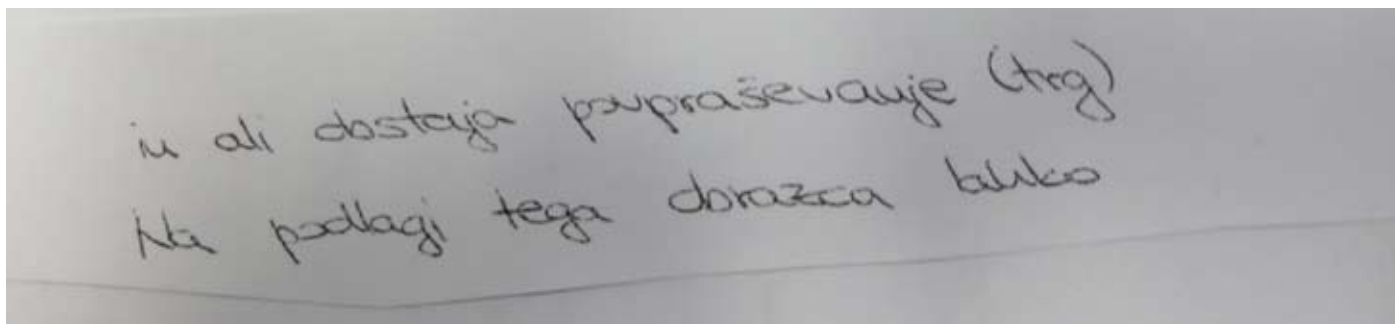
- Ali otrok preizkuša, eksperimentira? Če preizkuša različna pisala, ki so pred njim, izraža otroka, ki je radoveden, ki eksperimentira in bo imel verjetno podoben interes kasneje v svojem okolju. Če na drugi strani otrok vzame le eno pisalo in zanemari vse druge, ima morda zelo veliko potrebo po domačnosti,

varnosti in pomanjkanje želje po raziskovanju novih stvari. Ne vidi vseh možnosti in morda bo v svojem okolju omejeval izbiro na ozko področje in ne bo videl vsega, kar ponuja življenje.

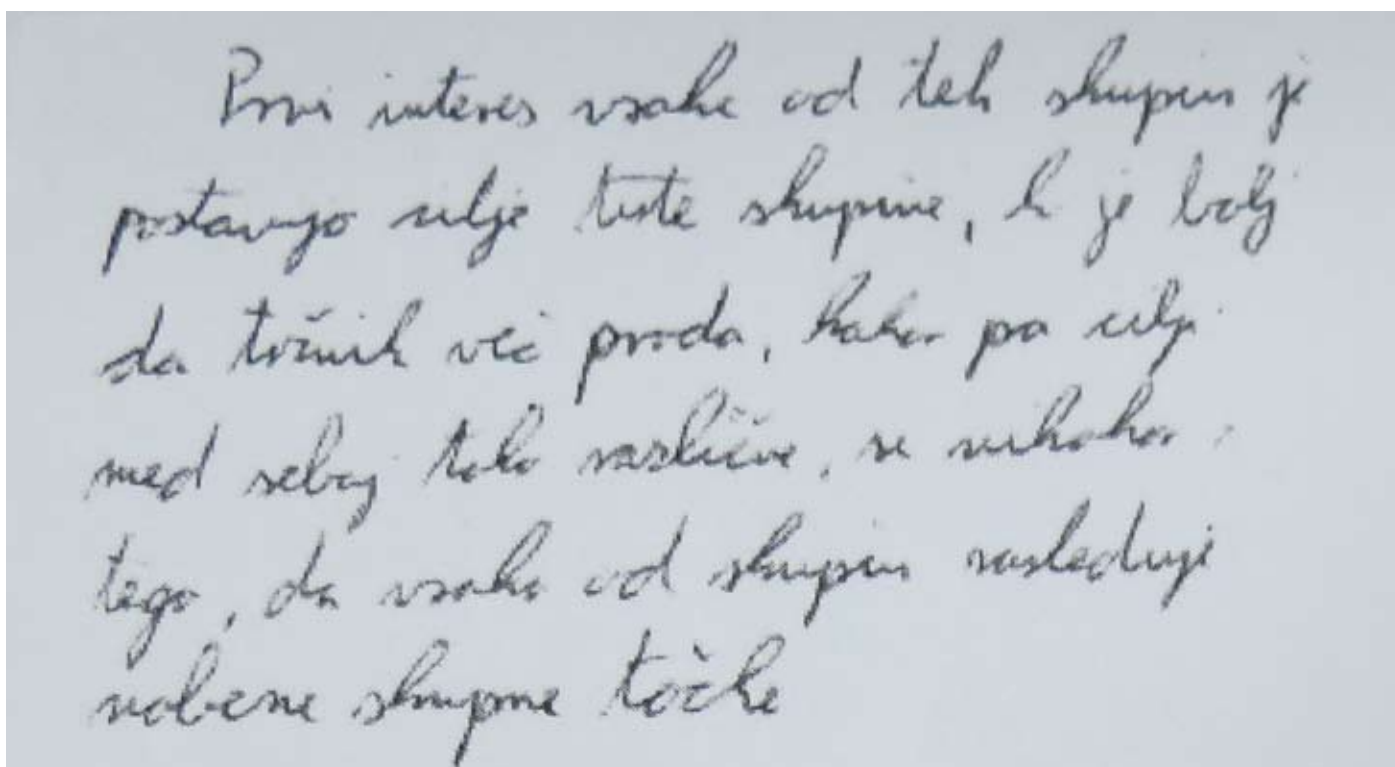
- Koliko prostora potrebuje na risalnem listu? Če otrok zapolni večino praznega prostora na risalnem listu, bo morda videl, naredil in uporabil tudi velik del svojega življenjskega in delovnega okolja oziroma največ, kot je mogoče. Verjetno je ekstrovertiran, imel bo družbo in je že sedaj zelo izrazen, zgovoren ter odkrit. Po drugi strani, če nariše le na majhen del risalnega lista, kaže na omejen interes v njegovem okolju, tendence introvertiranosti in nekoga, ki bo bolj samotar kot družabna oseba.
- Ima rad veliko različnih barv? Otrok, ki ima rad različne barve – za razliko od nekoga, ki ima rad le eno ali dve barvi – bo verjetno

bolje vključen v življenje, imel bo veliko interesov, bolj bo ekstravertiran, sošolci ga bodo imeli raje in bolje se bo prilagajal razmeram v okolju.

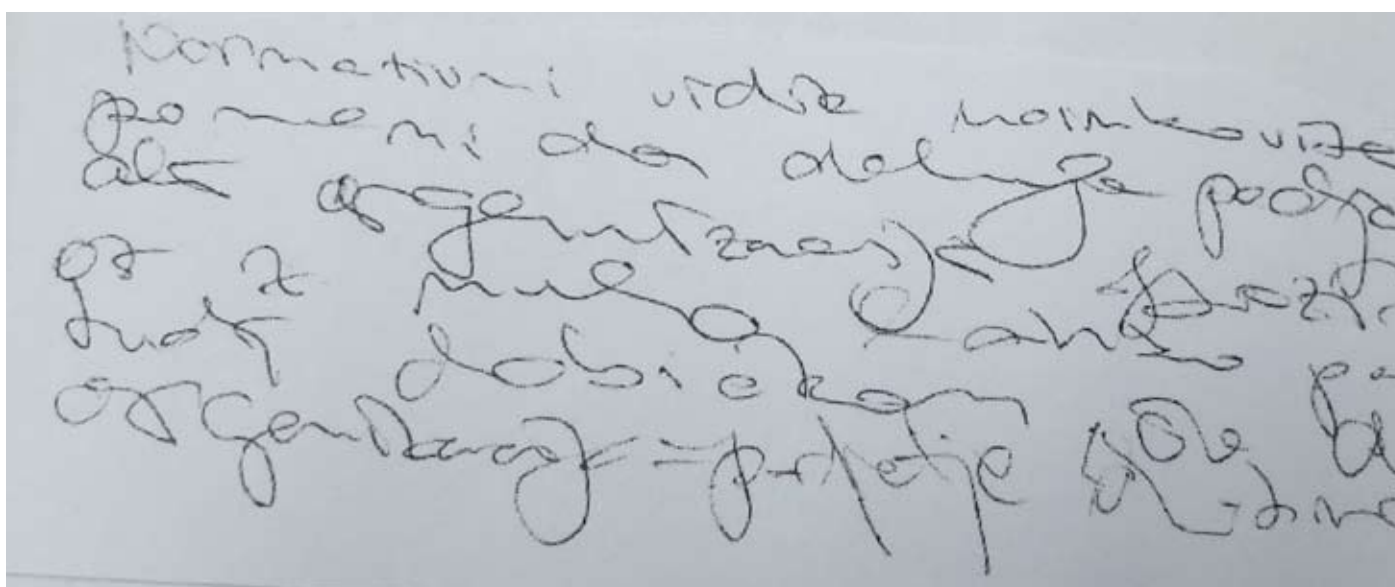
- Je nepotrpežljiv? Otrok, ki hiti, ne kaže interesa, čačka po naključju, se hitro utruji in izraža nepotrpežljivost, da bo dobil pozornost, morda ne bo najboljši v šoli.
- Ali rad riše? Otrok, ki rad riše in je natančen, ima dobre obete za šolo.
- Ali je otrokovo pisalno gibanje prekinjeno, nerodno, robato? Če to opazite v pisanju, je morda zelo jezen, razočaran in bi bila pomoč psihologa dobrodošla.
- Ali riše od desne proti levi? Če otrok riše od desne proti levi, ima morda vizualne probleme, disleksijo ali morda probleme s sluhom.
- Ali mežika? Če stalno mežika, ko riše, bo potreben pregled oči.



Slika 8: Strah pred čustveno bolečino (levi naklon).



Slika 9: Čisti ovali.



Slika 11: Črke se prepletajo.



- Ali riše le na vrh ali na konec risalnega lista? Če riše le na vrh ali le spodaj, je potreben pregled oči. Če ni nič narobe z njim v fizičnem smislu ima morda probleme z razumevanjem prostora, kar se lahko kasneje razvije v učno težavo. Prej ko otrok dobi pomoč, bolje bo.

V zreli pisavi pa izraža pisanje z roko številne značilnosti in lastnosti osebnosti, na primer:

1. Razpoloženje in čustva. Čustva se v analizi pisave najlažje razbere iz naklona pisave. Desni naklon, na primer, izraža bolj ekstrovertirane ljudi, levi introvertirane ljudi.
2. Življenjsko energijo. Energijo človeka prepoznavamo po pritisku na pisalno površino. Bolj kot je, na primer, pritisk močan, več je energije in dolgotrajnejši je čustveni spomin, bolj zamerljiv utegne biti pisec.
3. Načine mišljenja. Mišljenjske vzorce prepoznavamo v črkah m, n, tudi h. Nekateri ljudje imajo npr. sistematičen, metodičen način mišljenja, drugi so bolj hitri, a ne nujno bolj inteligentni od prvih. Nekateri ljudje hočejo pridobivati informacije iz prve roke, so bolj analitski tipi, za druge je značilno prilagodljivo, površno mišljenje.
4. Socialne značilnosti. Le so med drugim opazne v razmikih med vrsticami, besedami in črkami. Ljudje, ki imajo zelo velike razmike med vrsticami in besedami, so socialne izolirane osebe, ki potrebujejo veliko časa zase.
5. Samopodobo. Ljudje, ki imajo dobro samopodobo, lažje ureničujejo svoje cilje, saj verjamejo vase in v svoje sposobnosti. Tu so v pomoč velike začetnice in velikost pisave. Osebe z veliko pisavo imajo običajno dobro samopodobo.
6. Potencial za doseganje ciljev. Postavljanje ciljev je pomembno za uspeh v življenju. Kako visoko si ljudje postavljajo cilje, lahko razberemo iz črtice na t. Tisti, ki si postavljajo

dolgoročne cilje, imajo običajno črtice visoko na stebelu črke t.

7. Nadarjenosti. Dobro je, če se mladostniki usposablajo za taka dela, kjer lahko v čim večji meri uporabijo svoje talente oziroma nadarjenosti. Ljudje z manjšo pisavo imajo npr. več potenciala za raziskovalno delo kot tisti z veliko pisavo.

8. Strahove in obrambo pred njimi. Vsak človek ima nekaj strahov, npr. strah pred napakami, strah pred sprejemanjem odločitev, strah pred čustveno bolečino. In vsak tudi razvije določene obrambne mehanizme, da se zaščiti pred tesnobo, občutki krivde in/ali izgubo samospoštovanja. Vse to je mogoče opazovati v pisavi.

9. Komunikacijske spretnosti. Komuniciranje igra pomembno vlogo pri delu in v življenju nasploh. Način komuniciranja izražajo črke a, o, tudi d in g s svojimi krogi oziroma ovali. Čisti krogi praviloma izražajo pozitivne lastnosti, krogi z raznimi izrastki ali zankami pa negativne lastnosti.

10. Organizacijske spretnosti. Te spretnosti lahko opazamo v mali črki f, lahko pa tudi v razmiku med vrsticami. Osebe, ki imajo majhen razmik med vrsticami, kjer se črke skoraj prepletajo, niso dobri organizatorji in ne znajo dobro postavljati svojih prioritet.

Iz pisave ne moremo ugotoviti starosti, spola ali tega, s katero roko, desno ali levo, je bilo besedilo napisano. Ne verjamete? Preizkusite se lahko v spodnji tabeli. Petim različnim pisavam poskušajte določiti spol, starost ter s katero roko so bile napisane. Na strani ... so pravilni odgovori.

#### ZAKLJUČEK (POVZETEK)

Pisanje z roko vse bolj izpodriva informacijska in komunikacijska tehnologija. Ne glede na prednosti uporabe tipkovnice obstaja veliko razlogov, zakaj je koristno v šoli ohranjati in razvijati pisanje z roko: zaradi boljšega spomina, boljšega branja, pozornosti, osredotočenosti, samonadzora,

samospoštovanja, boljšega razumevanja vsebine. Učitelju pa pisanje z roko lahko pomaga tudi bolje razumeti otroke in mladostnike. Z osnovno analizo pisave lahko razbere njihove čustvene, socialne, mišljenjske in številne druge značilnosti. In kar je še pomembnejše, možnost ima tudi bolje spoznati sebe.

#### Literatura

- Jensen Eric (2005) *Teaching with the Brain in Mind*. Houston, TeBas.
- Jazbec Marijana (2014) Pisava razkriva vašo osebnost. *Revija Viva*, let. XXI(št. 250): str. 60– 63.
- McNichol Andrea (1993) *Hidden Messages in Children Writing*. Los Angeles: McNichol-Nelsen Inc.

#### Viri

- Vir 1: (2012) *The Importance of Teaching Handwriting in the 21st Century*. Dostopno na <http://www.hanoverresearch.com/wp-content/uploads/2012/05/Best-Practices-for-Including-Multiple-Measures-in-Teacher-Evaluations-Membership.pdf>, 21. 1. 2015.
- Vir 2: (2014) *Handwriting and Typing, Platform of Handwriting Development* (section Childrens Writing), The Netherlands. Dostopno na [www.handschriftontwikkeling.nl](http://www.handschriftontwikkeling.nl), 21. 1. 2015.

Rokopis	Moški/ Ženska	Starost	Levičar/ desničar
<p>Hi, do vaše zbirke! Povsem zbirati skladno s pisanjem zbirke in tako je re</p>			
<p>Gra za izrekanje besede hvale za bilo nekaj doma ali pa je nekdo</p>			
<p>Pismo f roba. Vjeti b čas, zbrati misli prostor, od koder bi nekemu namenil prav</p>			
<p>Zelo lep prikaz. Upam, da izročim vamku grečljajevih</p>			
<p>Najbolje veduje hčerkanke sodstvenca je najbliže leta, kot stopljenje vode hčerkanega dogajanja</p>			

- Rešitev naloge:
1. Pisava: moški, 70 let, desničar.
  2. Pisava: ženska, 34 let, levičarka.
  3. Pisava: ženska, 49 let, desničarka.
  4. Pisava: moški, 44 let, desničar.
  5. Pisava: moški, 28 let, desničar.

**ENAKO PLAČILO ZA ENAKO DELO – TUDI V SLOVENSLEM ŠOLSTVU?** / Marko Valenčič, ravnatelj / OŠ

Simona Jenka, Smlednik

Ko sem pred časom bral, da je Evropski parlament 24. 5. 2012 izglasoval poročilo o enakem plačilu za enako delo, se mi je porodilo vprašanje, kako je s tem principom v našem šolstvu? Poročilo se je sicer nanašalo na razlike v plačilu med spoloma. Princip poštenega plačila za delo, ki ga človek opravlja, je bil namreč pred več kot petdesetimi leti ključna vrednota Evropske unije.

Slovenska zakonodaja je na področju enakega plačila za enako opravljeno delo dobro urejena. Temelji so postavljeni že v 14. členu Ustave Republike Slovenije, ki govori o eni izmed temeljnih pravic, da smo pred zakonom vsi enaki, torej tudi glede zaposlovanja in nenazadnje prejemanja plačila.

Tudi v Zakonu o delovnih razmerjih je nekaj določil, ki naj bi zagotavljala ta princip:

133. člen v prvem odstavku določa, da mora delodajalec za enako delo in za delo enake vrednosti izplačati enako plačilo moškim in ženskam, v drugem odstavku pa določa, da so neveljavna določila v pogodbi o zaposlitvi, kolektivni pogodbi ali v splošnem aktu delodajalca, ki so v nasprotju s tem zakonom. 133. člen Zakona o delovnih razmerjih je v tesni povezanosti s 6. členom tega istega zakona, ki splošno ureja prepoved diskriminacije in povračilnih ukrepov. V 3. odstavku 6. člena zakon prepoveduje tako neposredno kot tudi posredno diskriminacijo zaradi katere koli osebne okoliščine (narodnosti, rase ali etničnega porekla, spola, barve kože, invalidnosti, vere, starosti, spolne usmerjenosti in podobno).

Uvedba plačilnih razredov za strokovne delavce v šolstvu (strokovni delavci napredujejo v višji plačilni razred glede na čas, prebit v šolstvu, in glede na napredovanje v nazive mentor, svetnik in svetovalec) z vidika zakonodaje, ki ureja princip enako plačilo za enako

delo, morebiti ni sporna. S stališča logike, ekonomske porabe državnih sredstev in ovrednotenja profesionalnega razvoja pa zelo.

Kako vidim to kot ravnatelj ene izmed slovenskih šol? Prav to bi rad pojasnil.

Kakor so stvari danes zastavljene v osnovnem šolstvu, je čisto realno pričakovati, da bo strokovni delavec na začetku in ob koncu svoje profesionalne kariere v šoli opravljal povsem enako zahtevno delo (njegovo osnovno delo je vezano na poučevanje v razredu in vse, kar sodi zraven). Ali je logično, da bo na začetku kariere za to delo v 30. plačnem razredu, po približno polovici delovne dobe in do konca pa v najvišjem, 43.? Za enako zahtevno in celo manj obsežno delo (starejšim delavcem se pod določenimi pogoji namreč priznata 2 uri zmanjšane pedagoške obveznosti po 62. členu KP)? Če bo kdo rekel, da ga potem opravlja bolje, bo s tem rekel tudi, da ga začetnik opravlja slabše, kar pa sploh ni nujno (konec koncev je začetnik prišel v službo visoko motiviran, z najbolj svežimi spoznanji s področja stroke, pa še precej mlajši je), in to po mojem mnenju ne bi smel biti razlog za takšno razliko.

Tudi z vidika financ se sprašujem, zakaj bi za enako delo država izplačevala različne plače? V gospodarstvu se to prav zagotovo ne dogaja prav pogosto, saj je delodajalec zainteresiran za čim manjše stroške dela. V šolstvu pa so stroški dela tudi zaradi napredovanja iz leta v leto večji (prav zato vlade druga za drugo zaustavljajo ali odlašajo napredovanja v nazive in višje plačilne razrede).

Torej, kaj bi se glede tega dalo narediti? Je mogoče in bi bilo pametno malo drugače usmeriti profesionalni razvoj učiteljev? Zahtevati od bolj izkušenih delavcev z nazivi več? Mislim

da. Mislim, da bi z nekoliko drugačno organizacijo ti delavci lahko dali šolstvu veliko več, nekateri pa že tako ali tako opravljajo odgovornejša dela (na primer so vodje aktivov, člani ali predsedniki sveta šole, vodje projektov, predsedniki različnih komisij in tako naprej) in bi bilo po moje prav, da se glede plač razlikujejo od tistih, ki tega ne počnejo.

V naslednjih vrsticah bom opisal možnosti, ki jih vidim na tem področju. Osnovna zamisel je, da se strokovnim delavcem, ko napredujejo v naziv, če je to potrebno, nekoliko zmanjša učna obveznost (na primer da se za tovrstna dela prizna 2–3 ure tedenske obremenitve) in se jim naloži drugačno (zahtevnejše in odgovornejše) delo, za katero seveda prejmejo tudi višje plačilo. Tako bi lahko v polni meri izkoristili njihove izkušnje in znanja, pridobljena v praksi. Če takšnega dela niso pripravljene sprejeti (ali pa ga v šoli ni na razpolago), v višji plačilni razred ne napredujejo (sicer naziv lahko dobijo). Tako bi strokovni delavci v naziv sicer lahko napredovali, ali bi s tem dobili višjo plačo, pa bi bilo odvisno od dela, ki bi ga opravljali.

Pa sploh obstajajo taka dela? Mislim, da bi se jih zlahka dalo najti, saj jih nekateri redno opravljajo (nekateri pa se jim redno izogibajo). Seveda bi morali pri tem marsikaj spremeniti, tudi zakonodajo in pravilnike, vendar menim, da bi šolstvo imelo od tega kar nekaj koristi.

Seveda bi si želel, da bi imeli pred spremembami, preden razčistimo, ali naj sploh kaj spreminjamo, široko razpravo med deležniki (ministrstvo za šolstvo, združenje ravnateljev, sindikat vzgoje in izobraževanja, strokovni delavci), treba bi bilo imenovati strokovno skupino, ki bi naredila predlog sprememb pravilnikov – zlasti Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (o katerem



bi se seveda spet razpravljalo), sledile bi prehodne določbe in tako naprej. Skratka – veliko dela. Vsi ne bi bili veseli sprememb.

V spodnji tabeli je nekaj predlogov, omejil sem se na tri do štiri za vsak

naziv (seveda je mogoče, da bi ta dela, ki jih lahko obravnavamo kot pogoje, strokovni delavec opravil že pred napredovanjem – kar bi se seveda štelo kot opravljeno delo). Če bi strokovni delavec dela začel opravljati z napredovanjem v naziv, bi ustrezno plačilo

prejemal toliko časa, dokler bi opravljal ta dela (če bi nehal, bi prešel na plačo nižjega naziva). Ko bi dosegel pogoje za trajno plačilo, bi mu to ostalo v vsakem primeru.

1.	Naziv	Dela – če je potrebno – obseg dve do tri PU ali tri do pet ur tedensko
2.	Mentor	<p>1. Opravlja mentorstvo učiteljem volonterjem Predlagam sistem, po katerem bi vsi, ki so z ustrežno diplomo pridobili pravico poučevati, dobili pravico tudi do enoletnega volonterskega pripravništva (ob minimalni zagotovljeni plači – dosedanje »volontersko« delo, ki ga je strokovni delavec opravljal praktično zastoj, imam za navadno izkoriščanje!). Za državo to v resnici ne bi bil tak strošek, saj bi sicer ti isti strokovni delavci prejemali državno podporo na zavodih za zaposlovanje – tako pa bi delali v svoji stroki. S tem bi šole pridobile ogromno pedagoško pomoč, volonterji pa poleg izkušenj in mentorstva možnost opravljati strokovni izpit.</p> <p>2. Opravlja mentorstvo učitelju začetniku – eno leto Gre za učitelje, ki so nastopili prvo leto zaposlitve v šolstvu in še niso opravili strokovnega izpita.</p> <p>3. Nudi pomoč strokovnemu delavcu, ki je prvič razrednik in še ni dosegel naziva mentor Delo bi obsegalo tedenske obojestranske hospitacije, pomoč pri urejanju dokumentacije, organizacijo in spremljanje dela razrednika, spremljanje vodenja sestankov in pogovorov s starši in tako naprej. S tem bi dosegli prenos dragocenih izkušenj s starejših na mlajše.</p> <p>4. Strokovni delavci, ki opravljajo delo razrednika Delavec, ki opravlja delo razrednika je neprimerno bolj obremenjen od delavca, ki ga ne. Sedanja polovica ali ena cela ura v ta namen prav gotovo ne zadošča.</p> <p>Trajno plačilo: opravljanje navedenih del najmanj pet let.</p>
3.	Svetovalec	<p>1. Vodenje enoletnih ali večletnih projektov na šoli Gre za projekte, ki bi zahtevali tak tedenski obseg, kot je zapisan v prvi vrstici tega stolpca. Na primer inovacijski projekti, ki vnašajo didaktične novosti, razpisani s strani Zavoda RS za šolstvo, ali projekti, razpisani s strani Ministrstva za šolstvo ali katerega koli drugega državnega organa oziroma zavoda. Projekti bi seveda za vsako šolsko leto (recimo po opravljenem razpisu in kritični presoji) odobrilo MIZŠ, ravnatelji pa bi jih imeli na voljov KPIS-u... Seveda bi jih do določenega roka za naslednje šolsko leto lahko predlagali sami strokovni delavci ali ravnatelji (na razpisu).</p> <p>2. Predsedstvo v različnih komisijah (z enoletnim delovanjem), ustanovljenih po odobritvi sveta šole ali ravnatelja (na primer komisija za evalvacijo vzgojnega načrta šole, komisija za pripravo na in evalvacijo nacionalnih preizkusov znanja, komisija za prehrano in tako naprej – tudi vrste komisij invsebine njihovih del bi bilo dobro uskladiti z MIZŠ)</p> <p>3. Vodenje aktivov šole ali vodenje šolske prehrane ali skupnosti učencev</p> <p>4. Članstvo v svetu šole</p> <p>5. Sodelovanje v mednarodnih projektih na šoli</p> <p>Trajno plačilo: opravljanje navedenih del najmanj pet let ali en mandat (članstvo v svetu šole).</p>
4.	Svetnik	<p>1. Uspešna prijava in vodenje najmanj enega mednarodnega projekta na šoli, ki vključuje pridobivanje evropskih sredstev V Sloveniji že imamo dostop do takih projektov preko Centra RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS – kontaktna točka programa za potencialne prijavitelje iz Slovenije). Ker gre za zelo veliko dela, bi predlagal, da je za trajno napredovanje v plačilni razred dovolj sodelovanje na enem takem projektu.</p> <p>2. Opravljanje del ravnatelja Strokovni delavec, ki opravlja delo ravnatelja v obsegu, določenem s pravilnikom o normativih in standardih v OŠ (odvisno od velikosti šole).</p> <p>3. Opravljanje del pomočnika ravnatelja Strokovni delavec, ki opravlja delo pomočnika ravnatelja v obsegu, določenem s pravilnikom o normativih in standardih v OŠ (odvisno od velikosti šole). V obeh primerih, ko gre za opravljanje dela ravnatelja ali pomočnika ravnatelja, bi se s tem odpravila tudi huda anomalija plačnega sistema v osnovnih šolah, ko ima lahko učitelj svetnik – 43. plačilni razred – višjo plačo od svojega ravnatelja: le-tem se začnejo plače od 42. plačilnega razreda. V takem primeru bi zakonodaja morala dovoljevati izbiro višjega plačnega razreda.</p> <p>4. Predsedstvo sveta šole (en mandat)</p> <p>Trajno plačilo: opravljanje navedenih del en mandat ali pet let.</p>

Seveda bi vsa dela iz tretje in četrte točke štela tudi za plačilo v skladu z nazivom mentor, dela iz četrte točke pa za plačilo v skladu z nazivom svetovalec. Obratno pač ne.

Uvedba plačilnih razredov v javnem sektorju pri nas naj bi bila nagrada za pripadnost ustanovi, prispevala naj bi tudi k uveljavitvi principa enako plačilo za enako delo (prav je, da imajo na primer strokovni delavci z enako stopnjo izobrazbe celotnem javnem sektorju približno enake plače, kajne? Tudi razlike v dodatkih takih in drugačnih ne bi smele biti prevelike, sicer se zruši celoten plačni sistem). V osnovnem šolstvu vsaj v enem delu po mojem mnenju ni tako, še več, lahko bi rekli, da je sistem precej krivičen, saj po eni strani izenačuje plače delavcev, ki poleg svoje osnovne zadolžitve (poučevanje) opravljajo še dela z različno stopnjo odgovornosti in s tem zahtevnosti (na primer dela, naštet v drugem stolpcu), po drugi strani pa za enaka dela omogoča različni zaslužek. Sistem, ki bi zahtevnejše delo nagrajeval, bi vsekakor prispeval, da bi strokovni delavci to delo raje prevzemali, saj bi bili za to nagrajeni. Tako se po mojem mnenju da organizirati delo vsaj za visoko šolane delavce, od katerih se z vso pravico pričakuje z leti vse več dodane vrednosti (s tem mislim na celoten javni sektor).

Kaj vse bi se (še) dalo iztržiti iz tega sistema (na primer koliko evropskih sredstev bi v prihodnosti lahko pridobili, če bi vsi potencialni svetniki – svetovalci – opravili delo pod točko 1)?

Spodnja tabela prikazuje, kakšen človeški potencial se skriva med strokovnimi delavci v osnovnem šolstvu:

Naziv	Število strokovnih delavcev
Brez naziva	3130
Mentor	3109
Svetovalec	4041
Svetnik	515
Skupaj	10795



Podatki se nanašajo na maj 2014 za osnovne šole in osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami.

Koliko evropskih sredstev bi pridobilo do sedaj 515 svetnikov, če bi se na svoji profesionalni poti ob takem sistemu odločili za udeležbo in vodenje vsaj enega mednarodnega projekta? Večina bi se, saj drugih možnosti ne bi bilo prav veliko. Bi se pa med svetniki našel še marsikateri ravnatelj, pomočnik ravnatelja ali predsednik sveta šole, kar se mi zdi prav.

Koliko evropskih sredstev bi pridobili v prihodnje, če bi se več kot 4000 svetovalcev odločilo za udeležbo v mednarodnih projektih? In za njimi še več kot 3000 mentorjev?

Pri nekaterih projektih se lahko del sredstev porabi tudi za plačilo izvajalcem programov, kar pomeni, da bi s tem razbremenili državni proračun.

Mogoče bi kazalo tudi opustiti kakšen dosedanji pogoj za pridobitev nazivov? Zlasti glede izobraževanja za naziv svetnik? Že tako ali tako se je treba veliko naučiti za sodelovanje v mednarodnih projektih in pri pridobivanju evropskih sredstev. Ali pa za opravljanje dela pomočnika ravnatelja, ravnatelja ali predsednika sveta šole. Ne samo šole,

tudi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šolstvo bi imelo kaj od tega, pa ne mislim samo na finance.

Nikoli ne bomo vedeli, če ne bomo poskusili.

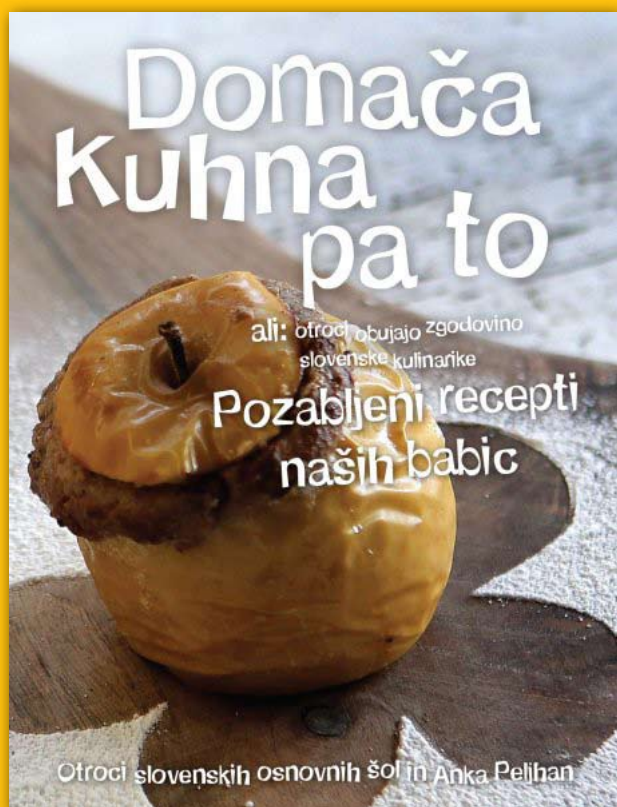
Da bi nov sistem zaživel, bi bilo seveda treba opraviti veliko dela. Za začetek bi morda začeli o tem razmišljati – in prav to je namen tega članka.

Glede dela pa mi pade na misel naslednji arabski pregovor: »Kdor hoče nekaj narediti, najde pot, kdor noče narediti nič, najde izgovor.«



# Pozabljeni recepti naših babic

Anka Peljhan in otroci osnovnih šol  
Predgovor: minister za kmetijstvo in okolje mag. Dejan Židan



*Že tretje nadaljevanje kuharske knjige »DOMAČA KUHNA PA TO: pozabljeni recepti naših babic« prinaša zbirko receptov in opise običajev, ki so jih zbrali slovenski osnovnošolci v projektu Tekmovanje v kuharskih veščinah avtohtonih lokalnih ali regionalnih posebnosti.*

**RECEPTI IZ KNJIGE:** Orehovi štruklji, Kroparska žonta, Sladko zelje, Bučni golaž, Ljubljanski štrukelj, Ajdnek, Šmorn, Šara, Češpljev narastek, Zajčji ajmuht, Slivovi cmoki ...

*„Z namenom, da skrite jedi naših prednikov širom dežele ne bi ostale le mit o nekdanji slovenski kuhinjo in z njihovimi ustvarjalci odšle v pozabo, so se slovenski osnovnošolci vnovič podali na pot raziskovanja lastne kulinarčne dediščine in se na Tekmovanju v kuharskih veščinah avtohtonih lokalnih ali regionalnih posebnosti odpravili na izlet v zgodovino slovenske kmečke, delavske ali meščanske kuhinje, kot ga še nismo doživeli.“*

Anka Peljhan

**PRVA IN DRUGA EPIZODA:**

**CENA/IZVOD: 24,99 €**

**CENA ZBIRKE (3 KNJIGE): 49,99 €**

**Več kuharskih knjig:  
[www.didakta.si/kulinarika](http://www.didakta.si/kulinarika)**







### Spontani ne

Starši od časa do časa občutijo spontan odpor do nekaterih želja svojih otrok. To je morda posledica tega, da so določene norme in vrednote tako zelo ponotranjili, da jim ni treba razmišljati, preden odgovorijo. V drugih primerih gre za »neprebavljeno naplavin« iz njihovega otroštva, obstajajo pa tudi odzivi, ki so povsem iracionalni in jih skoraj ni mogoče pojasniti. Če takšen *ne* povzroči velik konflikt, se gotovo splača razmisliti o motivih zanj, četudi ni nujno, da ima človek za svoje ravnanje vedno pripravljeno pojasnilo. Za odnos med starši in otroki je veliko bolj zdravo, da starši uveljavijo svojo pravico do nerazumnosti, kot pa da bi si vedno morali izmišljati zapletene pedagoške razlage:

*»Ne morem ti razložiti, zakaj pravim ne, ker tega še sama ne vem. Vem samo, da mislim resno, torej se moraš do nadaljnjega s tem prijazniti.«*

Ljudje nismo racionalna bitja in dejansko menim, da imajo tako otroci kot odrasli pravico do tega, da so nerazumni ali celo krivični. To nemalokrat povzroči, da sočloveku včasih šele čez nekaj dni, tednov ali mesecev postrežemo z ustrežno razlago. Če pa imamo vsak trenutek pri roki spontano razlago, svoji zavesti preprečimo, da bi se s tem ali onim vprašanjem še naprej ukvarjala. Tako se ničesar ne naučimo o sebi.

*Nobenega razloga ni, zakaj naj bi starši vedno imeli odgovor na vse ali zakaj naj bi*

*se vedno odzivali razumno in tehtno. Otroci zelo natančno vedo, kaj pomeni iracionalno vedenje in zato nimajo nobene koristi od sožitja z odraslimi, ki hočejo biti drugačni, kot so v resnici.*

Popolnoma resno mislim, da bi pravica do neprimerne in nerazumne vednje morala biti sprejeta v konvencijo o človekovih pravicah Organizacije združenih narodov (ali v kakšno drugo ustrežno listino). Mogoče bi konvenciji o otrokovih pravicah OZN hkrati dodali, da imajo otroci pravico do rednega preživljanja časa z odraslimi, ki se ne vedejo, kot bi bili nadljudje.

### Če je ne predmet pogajanja

Se smejo starši, ki so rekli *ne*, pustiti pregovoriti? Ali pa bi naredili s tem usodno napako in veljali odslej za popustljive in nedosledne?

Na splošno lahko rečemo, da se je o *ne* vedno mogoče pogajati, če sta izpolnjena dva pogoja. Prvi je ta, da odrasli svojega *ne* nima za tako izrazito pomembnega, da ga preprosto ni mogoče omajati. Drugi pogoj je, da gre za pogovor ali dialog in ne za tečnarjenje, izsiljevanje ali grobo manipulacijo. Če gre za slednje, morajo starši razmisliti, kako bi to destruktivno prvine v življenju svoje družine odpravili.

Pogajanja v širšem smislu, torej izmenjava različnih mnenj, ne sodijo le v strategijo poslovnežev in politikov. So tudi sredstvo za uveljavljanje enakovrednosti. S pogajanjem se naučimo bolje spoznavati sebe in drug drugega, poleg tega pa dobimo podatke, do katerih ne bi prišli, če ne bi bili odprti za pogovor enakovrednih. Odrasli, ki po takem pogovoru vztraja pri svojem *ne* ali ga spremeni v pritrdilni *da*, uživa pri otrocih veliko večje spoštovanje kot odrasli, ki naredi vse, da se ga otrokova realnost nikakor ne dotakne.

Toda ali ni pri vzgoji pomembna prav doslednost?

To je odvisno od tega, kaj razumete pod »doslednostjo«. Če imate pri tem v mislih »konsistentnost«, se pravi, da ostajate zvesti svojim temeljnim prepričanjem in jih hočete uporabljati kot merilo svojega ravnanja, je doslednost dejansko pomembna.

Izhajati iz tega, da si glede vseh vprašanj enakega mnenja kot prejšnji teden, pa ni niti realistično niti pametno, saj si s tem sam odvzemaš možnost, da bi se naučil česa novega. In prav za to pri sobivanju z otroki tudi gre – da se naučiš bolje razumeti sebe in svoje otroke ter da bolj modro in zrelo gledaš na svoje vrednostne predstave, mnenja in odločitve.

Pomanjkanje doslednosti je nevarno, če gre za lenobne in lagodne starše, ki se želijo na tak način preprosto izogniti pomembnim konfliktom ali bi se radi otrokom na hitro prikupili. Takrat postanejo otroci negotovi in labilni ter se naučijo, da je odrasle mogoče izsiljevati in z njimi manipulirati.

*Če imata odrasli in otrok najprej različno stališče glede neke spontane otrokove želje, ni pomembno, ali po medsebojnem pogovoru eden od njiju spremeni mnenje ali pa oba vztrajata pri svojih stališčih. Pomembna je kakovost pogovora. Ta namreč odloča o značaju njunega odnosa in o tem, kako bosta vsak zase doživljala rezultat pogovora.*

Kakovost pogovora temelji na hotenju in sposobnosti obeh strani, da zastopata svoje stališče in poslušata druga drugo. Če pa so stališča in želje drugega deležni samo kritik in omalovaževanja, se dialog spremeni v bitko za premoč, iz katere se, pa naj poteka še tako spretno in uglašeno, redkokdaj razvije kaj konstruktivnega. Lahko jo je dobiti ali boleče izgubiti, edini predvidljivi rezultat pa je osamljenost.

Nekateri odrasli se pritožujejo, da so taki pogovori preveč naporni, češ da so otroci v diskutiranju zelo spretni. Vzrok je pogosto v tem, da starši niso sposobni svojih otrok naučiti umetnosti konstruktivnega dialoga, ki med drugim vsebuje čim natančnejše izražanje. Razumem sicer, da starši in učitelji ne vidijo smisla v ure in ure dolgih pogovorih o vsaki malenkosti, vendar je vedno mogoče poskrbeti za odmor:

*»Nočem se ure in ure pogovarjati o tej temi, vendar bi po drugi strani seveda želela slišati tvoje mnenje. Narediva premor in se pogovoriva takrat, ko bova oba razmislila o tem.«*

Če se otrok s tem ne strinja, zadostuje, da dodate:

»Resno mislim. Medtem lahko razmisliš o svojih razlogih in jih poskušaš oblikovati čim krajše in čim bolj natančno. Jaz pa ti obljubim, da te bom pozorno poslušala.«

Enakovredno dostojanstvo in demokracija sta si podobna v tem, da oba zahtevata čas in angažiranost. Odrasel človek lahko kdaj podleže skušnjavi in si zaželi, da bi se vrnili dobri stari časi, ko je bila beseda staršev še zakon, otrokova želja po razpravljanju pa je veljala za predrznost in nesramnost. Ne zanikam, da je z manjšimi otroki še vedno mogoče tako ravnati, vendar je cena za to visoka.

### Zakaj brez pravega ne ne more biti niti pravega ja

Preden se lotim umetnosti, kako reči *ne* večjim otrokom in mladostnikom, bi rad povedal nekaj o tem, zakaj je *ne* bistven pogoj za to, da lahko od srca rečete *ja*.

Mislim, da je v človeški naravi, da lahko popolnoma prepričano rečemo *ja* le tedaj, kadar čutimo, da lahko povsem svobodno rečemo tudi *ne*. To ne velja le znotraj družine, temveč tudi za prijateljske odnose ter za odnos posameznika do družbe ali do delodajalca. Na kratko povedano: velja za vsako osebo in vsako ustanovo, s katero želimo imeti stabilen odnos, ker je za nas pomembna.

Če nimamo možnosti reči *ne* – ali tako vsaj čutimo –, nam ostanejo le tri enako nezadovoljive možnosti: *mlačni ja*, *laž* ali *resignacija*.

V odnosu do otrok postane to še posebej izrazito. Otroci se pogosto upirajo narediti tisto, kar si njihovi starši želijo ali od njih zahtevajo – pa naj gre za umivanje zob, oblačenje, pospravljanje ali delanje domačih nalog. Če se njihovemu *ne* zoperstavimo s kritiko, poskusi pregovarjanja, motiviranjem, pritiski, grožnjami ali obljubami, pogosto pride do neprijetnih situacij, v katerih obe strani izgubita svoje dostojanstvo. Če pa se zadovoljimo s tem, da svojo željo ponovimo, nato pa se odstranimo (pogosto samo za nekaj minut), damo otroku priložnost, da razmisli o svoji nepripravljenosti za sodelovanje. Tako dobi možnost, da lahko reče *ja* in pri tem ohrani svojo osebno integriteto, namesto da bi preprosto ubogal ali se z občutkom zatiranosti podredil.

Ta metoda pa ne deluje, če jo starši uporabijo samo kot zvijačo za uveljavljanje svoje volje. Temelj takšnega postopka mora biti spoštovanje otrokove integritete in zaupanje v njegovo željo po sodelovanju. V veliki meri enako velja tudi za odnose med odraslimi.

Tako kot je družina lahko ljubeča in skrbna skupnost, je hkrati tudi zapleten sistem moči, v katerem mora posameznik braniti svojo integriteto. Koda za to pomembno nalogo pa je *ne*. Od načina reševanja konfliktov v posamezni družini in voditeljske moči odraslih je odvisno, ali to poteka v odkritem in poštenem spopadu ali v obliki gverilske vojne. Skupnost, v kateri spoštujejo individualnost posameznih članov, je močna skupnost. Če tega spoštovanja ni, se na široko odprejo vrata egoizmu in zatiranju.

### Avtonomni otroci

Obstajajo otroci, za katere je bistvenega pomena, da lahko rečejo *ne*, še preden lahko rečejo *ja*. Imenujem jih »avtonomni otroci«, ker so že vse od rojstva bolj samostojni in odločni kot večina drugih otrok. Seveda jim nič »ne manjka«, zato jih tudi ne smemo zamenjevati z mladostniškimi »avtonomi«, ki ponekod demonstrirajo, skriti pod kapuce, ali se protestno vseljujejo v prazne hiše. Razločujejo se od večine otrok, ki se z veseljem stopijo s svojimi starši in se rade volje odpovejo svojim mejam za to, da uživajo toplino in skrb.

Pogosto, čeprav ne vedno, je te otroke že takoj po rojstvu mogoče prepoznati po obrazih in telesih, ki se zdijo »bolj izdelani« kot pri drugih dojenčkih. Nimajo otroških oblin, mišičje je bolj izraženo, po motoriki pogosto prekašajo svoje vrstnike. Za njihovo vedenje je značilno predvsem, da so v veliki meri nedovzetni za vse, s čimer starši navadno obsipavajo dojenčke. Pogosto so alergični na telesne stike, za katere niso sami dali pobude, in se umikajo vsakemu odraslemu vedenju, ki ni povsem avtentično in docela brez pedagoške manipulacije. Nekateri otroci se tako obnašajo predvsem doma, drugi pa tudi v vrtcu in šoli.

Za starše so ti otroci huda preizkušnja, saj imajo neprenehoma občutek, da se do otrok ne vedejo prav ali da ti zavračajo njihovo ljubezen. Neka mati, katere hčerka je medtem dopolnila osem let, mi je to v solzah opisovala takole:

»Druge tri otroke sem vzgojila brez težav, pri njej pa imam občutek, da je preprosto ne morem ljubiti. Seveda jo ljubim, ona pa mene in moje ljubezni noče sprejemati tako kot drugi otroci. Noče, da jo odnesem v posteljo, ko je čas za spanje, ampak vztraja, da bo šla v posteljo, ko se ji bo hotelo. Odklanja vse norme in pravila, ki so jih njeni sorojenci brezpogojno sprejemali. Že od rojstva je bila vsa otrpla, če sem jo vzela v naročje. Ne smem česati njenih dolgih las, in če vztraja, nosi sredi zime poletno jopico.«

*Avtonomni otroci imajo enako potrebo po bližini kot drugi otroci, vendar hočejo sami odločati o tem, kdaj in koliko si je želijo. Njihovo vedenje ponazarja temeljni konflikt, s katerim se srečujemo vsi: konflikt med potrebo po pripadnosti in neodvisnosti.*

Če povem slikovito, se drugi otroci radi pustijo hraniti in streči, avtonomnim otrokom pa je treba ponuditi bife, iz katerega si lahko postrežejo sami. Svoje osebne meje jemljejo neznansko resno in rečejo *ja* samo takrat, kadar imajo popolno možnost izbire. V mnogih pogledih se obnašajo kot zreli odrasli z izrazito samopodobo.

Če starši svojo pomoč ponudijo nevsiljivo in se pri tem vzdržijo vseh poskusov razlaganja, motivacije in manipulacije, avtonomni otroci radi sprejmejo njihovo pomoč. Telo se jim sprosti, na obrazu se jim vidi olajšanje, da so ušli osamljenosti. Šele ko starši popolnoma in v celoti sprejmejo njihovo svojevrstnost, jim dopustijo, da poskrbijo zanje.

### Kako reči ne mladostnikom in najstnikom

Potrošniška družba označuje deset- do štirinajstletnike kot »mlajše najstnike«. Gre za starostno skupino, ki je med otroštvom in puberteto. Psihologi imenujejo to obdobje predpubertetno. Ta skupina, za katere naklonjenost si potrošniška industrija prizadeva na vse načine, je pomemben gospodarski dejavnik moči – in je pogosto v drastičnem nasprotju z vrednostnimi predstavami staršev. Razvada velikih trgovskih centrov, da nastavlja sladkarije v višini otroških oči, je samo eden od številnih primerov, kako se trgovina poskuša polastiti možganov in bančnih računov te starostne skupine.

Istočasno se večina otrok od enajstega leta naprej začne bolj ravnati po vrstnikih in

manj po starših ter lastni družini, katere vrednote in norme so doslej imele poglavitno vlogo. To nikakor ne pomeni, da so starši in družina izgubili ves vpliv. Pomeni, da se morajo otroci v naslednjih letih naučiti ravnanja z dvema različnima sistemoma vrednot, ki sta si pogosto v nasprotju. In ko se slednjič kot strela z jasnega pojavi puberteta, se vse še enkrat postavi na glavo. Občutek nekaterih staršev, da so izzvani in provocirani, je prava malenkost v primerjavi z velikansko množico vtisov, poskusov manipulacije in neprostopoljnih sprememb, na katere se morajo odzivati njihovi otroci.

Odtlej je možnost staršev, da bi vplivali na svoje otroke, čedalje manjša. Že sama misel, da bi izrekli ukaz ali odgovorili z *ne*, se zdi mnogim brezupna. K sreči pa so razen ukazov in prepovedi tudi druge možnosti, kako lahko uveljavimo svoj vpliv.

Najprej moramo imeti pred očmi, da imajo vrednote in vedénje staršev v zavesti otrok še naprej zelo pomembno vlogo. Tega ne moremo vedno videti ali slišati, saj se otroci pogosto zatečejo k jeziku svoje kulture – kar je povsem razumljiva odločitev, če si predstavljamo, da so otroci v prvih desetih letih življenja skoraj vso svojo energijo porabljali za to, da so se prilagajali svetovnemu nazoru svojih staršev in mu bili popolnoma zvesti. Lahko bi rekli, da živijo starši v preteklosti, otroci pa v prihodnosti, in sicer v prihodnosti, v katero lahko njihovi starši prihajajo le na obisk. Starejši otroci govorijo v jeziku prihodnosti in spleča se jim dobro prislusniti, saj bodo v tem jeziku govorili vse svoje življenje.

Iz istega razloga je pomembno, da starši še naprej zastopajo svoje vrednote in sprejemajo dejstvo, da so nasprotja neogibna. Da iz prepričanja rečejo *ne* in da se zavzemajo za pravico svojih otrok, da naredijo enako. Treba je zgraditi most med preteklostjo in prihodnostjo, in to je predvsem naloga staršev.

Najtežje se je odreči moči in nadzoru, in to ne glede na to, kako demokratično in previdno ste ju doslej poskušali izvajati. Možnost izrekat ukaze in prepovedi je v očeh mnogih staršev soznačnica za njihovo odgovornost. V določenem pogledu je to tudi prav. Vsekakor je neodgovorno, da bi se kot odrasla oseba iz načelnih razlogov odrekli svoji moči.

*Prva najstniška leta so čas, ko se starši lahko urijo, kako sprejemati in prevzemati odgovornost na nov način. Odslej je najbolje, da prevzamejo vlogo tako imenovanih »sparing part-nerjev«, torej partnerjev pri treningu, ki nudijo kar največji odpor in povzročajo kar najmanjšo škodo.*

Praviloma to pomeni, da se je treba pogovarjati več in dlje. V nekaterih družinah postanejo tudi konflikti pogostejši in silovitejši. To je povsem odvisno od tega, v kolikšni meri se je staršem posrečilo obvladovati skupne konflikte v otroštvu.

Če hoče iti trinajstletna hči z osemnajst- do dvajsetletno prijateljico na zabavo, lahko mirno rečete *ne*, če je to seveda v skladu z vašim prepričanjem – tudi če so eni od prijateljic starši to dovolili. Taka odločitev lahko sicer povzroči nekajdnevno slabo voljo, hči se bo morda celo vse življenje spominjala te »v nebo vpijoče krivice«, a s tem se morata obe strani sprizniti.

Če pa je hči stara že petnajst let, lahko starši seveda naredijo vse, da uveljavijo svoj vpliv glede njene dokončne odločitve, vendar bi bilo nespametno, če bi ji z grožnjo s kaznijo preperečili, da gre na zabavo. Ko nastopi puberteta, se morajo mladostniki naučiti prevzeti odgovornost za svoje ravnanje. Če starši obvladajo umetnost dialoga, bodo še naprej imeli močan vpliv na odločitve svojih otrok, vendar se s tem ne smejo zadovoljiti. Odslej morajo najstniki sami sprejemati sklepe na podlagi tega, kar so se naučili v otroštvu, na podlagi lastnih izkušenj, sanj in ciljev.

*Zato s čisto vestjo recite ne, če resnično čutite tako. Le na ta način boste svojim otrokom pomagali vzpostaviti zadostno osebno integriteto, da bodo pozneje v velikem širnem svetu, kadar bo potrebno, sami zmogli reči ne. Vaši otroci vam bodo morda očitali, »da nimate pojma«, vendar to ni bistveno. Bistveno je, da se lahko s čisto vestjo pogledate v zrcalo.*

A kaj koristi moj *ne*, boste morda pomislili, če otroci počnejo, kar jim je všeč? Zagotovo ne koristi v tem smislu, da boste uveljavili svojo voljo, vendar je vaš *ne* pomemben tako za vaš odnos do otroka kot tudi za vaš dušni mir; poleg tega naredi *ne* praviloma večji vtis, kot se morda zdi na prvi pogled. V nekaterih družinah se najstniška doba izrodi tako, da neprenehoma vsi drug

drugemu govorijo *ne*. Starši zaman poskušajo postavljati meje in obvezujoč okvir, mladostniki pa skoraj nenehno poskušajo ta okvir razbiti. Če je prišlo tako daleč, naj starši globoko zajamejo sapo, si natančno ogledajo otroka, ki so ga vzgojili, ter se ga odločijo z vsem srcem sprejeti takega, kakršen je. Nasprotja in konflikti so v tem življenjskem obdobju povsem naravni, ni pa naravno, da se obe strani nenehno bojujeta med seboj. Naloga staršev je, da to vojno po potrebi končajo. Soočiti se morajo z dejstvom, da je njihovo starševsko vodstvo spodletelo – pa če je bilo še tako dobronamerno in razumno –, in vse svoje moči osredotočiti na to, da bodo odnos s svojim otrokom spet spravili v red. Ne gre za to, da bi imeli prav, temveč za to, da ohranijo stik in medsebojno zaupanje.

Zadeva z zaupanjem je pogosto zapletena. Navajeni smo, da si drug drugemu podtikamo odgovornost za stopnjo svojega zaupanja in nezaupanja:

*»Kako naj ti sploh še zaupam, če ...«  
»Sam si že pogosto dokazal, da ti ni mogoče zaupati!«*

V bistvu je naše zaupanje do drugih izraz določenega čustva, za katerega smo odgovorni sami. Nezaupanje pogosto vznikne, kadar drugi ne izpolnijo naših pričakovanj glede njihovega vedénja. Za starejše otroke in najstnike je zaupanje staršev bistvenega pomena. Če nimajo občutka, da jim zaupamo, se počutijo resnično zapuščene in zlahka obupajo. Zaupanje ne pomeni, da bi morali otroci narediti vse tisto, kar se staršem zdi prav. Gre za temeljno zaupanje staršev, da bodo njihovi otroci – glede na svoje možnosti in izkušnje – naredili po svojih najboljših močeh vse, da bi postali taki, kakršni bi radi bili.

V tem življenjskem obdobju morajo mladostniki ugotoviti, katera prepričanja svojih staršev sprejemajo in katera odklanjajo. Ne gre za to, da bi vzpostavili distanco do svojih staršev, temveč da bi spoznali svoje meje, potrebe, želje in cilje. Način, kako so se v preteklosti opredeljevali in postavljali meje njihovi starši, se neogibno zrcali v načinu, kako to zdaj počnejo mladostniki – znotraj ali zunaj doma. Nekateri od njih samoumevno in odločno stopajo po svoji poti, drugi pa se morajo boriti in se postopoma osvobodjati svojega otroštva.



## GIMNAZJA, ELEKTRO IN POMORSKA ŠOLA PIRAN

Bolniška 11, telefon 05 6713 490 ali 05 6713 241, www.geps.si

### MORJE PRILOŽNOSTI

Šola s prekrasnim pogledom na morje, ki se dijakom ponuja ob pogledu skozi okno, nas kar sama popelje v svet odprtih možnosti in priložnosti. Tisti dijaki, ki si želijo odpluti z barko po širnih morjih sveta, imajo po štirih letih šolanja to možnost široko odprto. Ostali dijaki imajo po končani srednji šoli prav tako odprte poti za delo v poklicih, ki so danes v porastu. Elektrotehnika in logistika sta področji, ki se vedno bolj razvijata in sta vpeti v vse dele našega življenja. Vsi trije programi imajo v učni proces vključeno tudi praktično usposabljanje pri različnih podjetjih. Gimnazijski program pa dijakom ponuja dobro pripravo na katerikoli fakulteto.

### NAŠI PROGRAMI SO:

#### PLOVNI TEHNIK

Program izobražuje bodoče pomorščake, ki ga kot edina šola v državi izvajamo od ustanovitve leta 1947. Je osnova za opravljanje službe častnika/častnice krova in kapitana/kapitanke ladje.

Dijake pripravlja na odgovorno vodenje vseh vrst ladij po morjih sveta.

#### ELEKTROTEHNIK

Program popelje fante in dekleta v svet sestavljanja, priključevanja, servisiranja, načrtovanja, programiranja elektronskih in avtomatskih naprav, ki nas danes spremljajo na vsakem koraku. V času šolanja dijaki ob številnih praktičnih primerih spoznavajo zakonitosti različnih elektronskih naprav.

#### LOGISTIČNI TEHNIK

Program se uvršča med sodobne in iskane poklice. Dijake usposablja za delo v vseh prometnih sistemih pri pretoku potnikov in blaga. Med šolanjem dijaki pridobijo poleg splošnih znanj ter znanja nemščine tudi strokovna znanja s področja logistike in ekonomije.

#### GIMNAZIJA

Gimnazijski program omogoča pridobivati celostna, izkustvena in uporabna vseživljenjska znanja. Prav

zato tudi pri preverjanju ne dajemo poudarka, koliko dejstev, podatkov in informacij so si učenci zapomnili, temveč ugotavljanju, kako se učenci lotevajo problema in po kakšnih poteh prihajajo do rešitev. S tem jih ne pripravljamo le na maturo, ampak tudi na reševanje življenjskih problemov, ki jih bodo srečali na svoji študijski in poklicni poti.



# GEPŠ



#### GEPŠ (Gimnazija, elektro in pomorska šola Piran)

se ponaša z najlepšim razgledom na morje. Gimnazija ima sedež v Piranu, Elektro in pomorska šola pa v Portorožu, kjer je tudi od šole le nekaj minut oddaljen dijaški dom. Dijake iz okoliških krajev in zaledja pelje poseben šolski avtobus. Poleg pouka v sodobno opremljenih učilnicah je na šoli organizirana topla malica, ekskurzije po Sloveniji in v tujino, številni krožki, delovna praksa v podjetjih, športna tekmovanja, veslaške regate ...

Čaka vas morje priložnosti!

www.geps.si  
www.facebook.com/www.geps.si

- > Plovni tehnik
- > Ladijski strojni tehnik
- > Logistični tehnik
- > Elektrotehnik
- > Gimnazija



*Naročilnica na revijo DIDAKTA*

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

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

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

Za založbo

Rudi Zaman

Urednik

dr. Tomaž Krpič

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,

Dora Gobec,

Mojca Grešak,

dr. Justina Erčulj,

dr. Robi Kroflič,

dr. Kristijan Musek Lešnik,

Andrej Antolič,

Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Fotografija na naslovnici

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija

uredništva

Korekture

Petra Šalamun

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gorenjska cesta 33c

4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Naročnino prosimo

poravnajte na račun

št. 02 068-0016734826,

odprt pri NLB.

Revija Didakta sofinancira

Javna agencija za raziskovalno  
dejavnost Republike Slovenije.**NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV**

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

*Uredništvo revije Didakta*