

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

Letnik XXIX | www.didakta.si

203

maj, junij 2019
(dvojna številka)



REPORTAŽA

**30. republiško
srečanje OŠ
na Slovenskem**

IZ VRTCA V ŠOLO

**Otroci, v šolo
bo treba**

ŠOLSKA PRAKSA

**Človek ni lep
ali grd, ampak je
samo drugačen**

ŠOLSTVO IN PRAVO

**Ponavljjanje
razreda brez
soglasja staršev**



PIONIRSKI DOM

IMPROVIZIRAJ
RAZISKUJ
PLESI
POJ
OBLIKUJ
SLIKAJ
GOVORI V
TUJIH JEZIKIH
„MUZICIRAJ“



VPISI

v kulturno-umetniške
in jezikovne
kulturne dejavnosti
od 17. 6. 2019

WWW.PIONIRSKI-DOM.SI



Ustanoviteljica
Mestna občina
Ljubljana



TEOREM O NESKONČNEM LAIKU

»Ford!« je rekel, »zunaj je neskončno število opic, ki bi se z nama rade pomenile o svojem scenariju za *Hamleta*.

Douglas Adams,
Štoparski vodnik po galaksiji



Bliža se konec šolskega leta, ko se zaključujejo še zadnje ocenjevanja, podelijo spričevala, nato pa tako učenci kot tudi učitelji in učiteljice povečini odidejo na zaslužen poletni odmor, v želji, da bi si ponastavili svoje možgane in se tako v hladu poletnih senc pripravili na novo šolsko leto, ki bo tako kot prejšnje pred vse nas postavilo nove izzive.

V tem smislu v šolskem prostoru poletje oznanja čas za tišja, čas, ko se živahnost in trušč šolskih učilnic ter zbornic za trenutek ustavi. Poletje pa je tudi čas, ko za delavce in delavke v vzgojno-izobraževalnih ustanovah napoči trenutek za evalvacijo šolskega leta. Smo šolsko leto izpeljali dobro? Lahko še kaj izboljšamo? Smo otroke naučili dovolj nove učne snovi? In še pomembneje, smo jim poleg učne snovi v glavo vtisnili tudi vsaj kanček tega, kar jim bo koristilo v nadaljnjem samostojnem življenju? Skratka, smo jih le izobraževali, ali pa smo jih tudi vzgajali?

Zdi se, da gornja vprašanja letos niso le stvar vzgojno-izobraževalnih delavcev, temveč v enaki (morda celo v večji) meri stvar staršev in splošne slovenske javnosti. Kdor vsaj deloma spremlja dnevno časopisje, namreč ve, da se v zadnjem času vrstijo kritike slovenskega šolskega sistema, ki se naslanjajo praktično na sleherno področje šolskega prostora. Kot da bi bilo v slovenskih šolah vse narobe. Medtem je medijsko najbolj izpostavljena *Peticija za spremembo šolskega sistema* v 14. točkah zbrala že več kot 22 tisoč spletnih podpisov.

Verjamem, da je marsikatera reformna pobuda javnosti dobra in vredna, da se jo nemudoma uvrsti v najnovejšo različico *Bele knjige*. Tudi pozdravljam pobudo, kolikor sili k dodatni refleksiji šolskega sistema in vzpostavlja dialog med starši in šolo. Vendar pa si ob tem kljub vsemu ne morem pomagati, da ne bi pomislil na matematični teorem o neskončni opici, ki gre takole: predstavljajte si mehanizem (izvirno opico, a se nič hudega sluteči živali tu raje izognimo, kolikor smo njeno poimenovanje ljudje neupravičeno zaznamovali za medsebojno obrekovanje), ki naključno udarja po tipikalnem stroju. Če to počne v neskončnost, ni vrag, da ne bo nekoč skoraj zagotovo natipkal tudi Shakespearjevega *Hamleta*. Ključna je besedna zveza *skoraj zagotovo*. Časovni okvir, da bi se kaj takega v resnici zgodilo v življenjski dobi našega univerzuma, je blizu ničle.

Teorem, če ga prenesemo na reformne zahteve, lahko imenujemo tudi *teorem o neskončnem laiku*. Gre pa takole: nestrokovna javnost in podpisniki peticije z raznoraznimi rokohitrskimi predlogi *skoraj zagotovo* lahko napišejo popolno *Belo knjigo za področje vzgoje in izobraževanja*, toda verjetnost, da bi se kaj takega zgodilo, ostaja majhna ... Do takrat pa naj vsebino šolskega sistema onkraj navidezne odrešitve še naprej prvenstveno sprejema stroka, seveda ob vzdrževanju dialoga z vsemi vpletenimi.

V imenu revije Didakta vam želim prijetne počitnice in se beremo spet jeseni!

Martin Uranič,
urednik revije *Didakta*

M. L.

REPORTAŽA Jubilejno 30. republiško srečanje Osnovna šola na Slovenskem Martin Uranič	4
IZ VRTCA V ŠOLO Otroci, v šolo bo treba Ajda Bivic	8
Prvošolčkov dan na OŠ Mengeš Janja Jeraj	13
SODOBNA TEHNOLOGIJA IN ŠOLA Implementacija digitalizacije v izobraževalni proces Vesna Trančar	17
SMS-sporočila kot sestavni del vsakdanje komunikacije med mladimi Zdenka Sušec Lušnic	23
KEMIJA MALO DRUGAČE Izdelava naravnih mil pri izbirnem predmetu Kemija v življenju Bojana Robič	28
Dogodivščine Kema in Ije – didaktična igra pri pouku kemije Ajda Medvešek, Barbara Lekše	32
ŠOLSKA PRAKSA Človek ni lep ali grd, ampak je samo drugačen Maja Rožanec	36
Sistem nagrajevanja kot motivacija za pisanje domačih nalog pri srednješolcih Anja Megušar	39
V realno življenje z realnimi izkušnjami Damjana Tramte	42
MED TEORIJJO IN PRAKSO Izguba in žalovanje pri predšolskem otroku Tina Polajžer	45
Ovire, s katerimi se srečujemo v superviziji Tjaša Bajec	48
Vzgojiteljsko timsko delo – dejavniki, ki vplivajo na timsko delo Alenka Ježovnik	52
IZZIVI DRUŽBE IN ŠOLA Rudimentarne oblike časti, dostojanstva in žrtvenišтва med osnovnošolci Gregor Rojc	56
Kako o splavu razmišljajo gimnazijci? Pia Žižek	60
POROČILO Cankar skozi otroške oči Jasna Kopač	66
ŠOLSTVO IN PRAVO Ponavljjanje razreda v osnovni šoli Domen Petelin	70

Jubilejno 30. republiško srečanje Osnovna šola na Slovenskem



Martin Uranič

Čeravno nas srednjeveški pregovor uči, da vse poti vodijo v Rim, so poti ravnateljic in ravnateljev slovenskih osnovnih šol vsaj tistega deževnega jutra, 12. aprila 2019, vodile nekoliko bližje, in sicer na Bled, natančneje v Rikli Balance Hotel, streljaj stran od turističnega gorenjskega jezera, kjer se je ob 8.30 pričenovalo že 30. republiško srečanje Osnovna šola na Slovenskem v organizaciji založbe Didakta.

Udeleženke in udeleženci so kot običajno svoja vozila navsezgodaj povečini parkirali na hotelskem parkirišču ter nato en za drugim vstopali v predverje hotelske dvorane Arnold, kjer so se na dogodek registrirali, pri tem pa so jih na stojnicah že pričakovali različni razstavljalci s svojimi ponudbami za osnovne šole.

Po registraciji so se slovenski šolniki, ki so se tudi letos zbrali v lepem številu, najprej pozdravili s stariimi znanci in stanovskimi kolegi. Nekateri izmed njih so na hitro spili še jutranjo kavo, nato pa skupaj z ostalimi udeleženci vstopili v veličastno razgledno dvorano Arnold, na zadnji strani katere se je izza dežnih kapelj bohotil pogled na najzanimivejše turistične točke kraja: na Blejski grad, Blejsko jezero ter na blejski otok s cerkvijo Matere Božje. Opremljen s seminarskim gradivom se je vodstveni kader slovenskih šol posedel za vnaprej pripravljene mize in jubilejno trideseto srečanje OŠ na Slovenskem se je lahko pričelo.

Kmalu po pol deveti uri je vse zbrane v dvorani nagovoril idejni vodja in organizator seminarjev Rudi Zaman, ki tovrstna letna srečanja pripravlja že od

samega začetka, nato pa besedo prepustil predavateljem in predavateljici, ki so se s svojimi predavanji zvrstili v naslednjem vrstnem redu: dr. Kristijan Musek Lešnik, dr. Sebastjan Kristovič, Marko Juhant, mag. Domen Petelin, Nina Babič ter dr. Aleksander Zadel.

Kaj bi spreminjali v osnovni šoli?

Prvi je tako pred mikrofonom stopil dr. Kristijan Musek Lešnik, psiholog z dvajsetletnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja, z uvodnim predavanjem *Kaj bi spreminjali v osnovni šoli?*. Musek Lešnik je spregovoril o pomembnosti šole za današnje otroke. Ti sicer resda mnogotera znanja lahko črpajo s svetovnega spleta, a jih brez mentorja/učitelja ne morejo postaviti v kontekst življenja. Kot pravi Musek, ni dovolj, da se koncept šole zaustavi pri tem, da je človek razumsko bitje, ter tako ves svoj trud vložiti v to, da bo šola vlagala v krepitev razuma, temveč je človek v enaki meri tudi čustveno bitje, bitje odnosov, duhovno ter nenazadnje tudi ročno bitje. Šola torej ni zgolj izobraževalna, temveč prav tako vzgojna ustanova. Vzgajati človeka



Vse je pripravljeno za začetek seminarja

pa pomeni, da mora otrok v šoli dobivati tako lju-bezen kot podporo, a tudi spodbudo ter še mnogo bolj *realne zahteve*. Noben računalnik ne ve, kakšen potencial ima človek, tudi nima noben računalnik čustvene inteligence. Slednjo pa ima učitelj oziroma učiteljica, ki mora od otrok vselej pričakovati realne rezultate, saj bo, kot je v zanimivi anekdoti izpostavil predavatelj, človekova storilnost pri opravljanju predpisanih nalog vselej najvišja, ko se od njega ne bo pričakovalo niti preveč in ne premalo, temveč ravno toliko, kot je zmožen, oziroma malenkost več, da se človek razvija naprej. In ravno ta malenkost več je tisto, kar lahko in tudi mora pri otroku zaznati le učiteljica oziroma učitelj, ki spremlja njegov razvoj.

Vzgoja – priprava otroka na življenje

Sledilo je predavanje dr. Sebastjana Kristoviča, direktorja Mednarodnega inštituta za psihoterapijo in uporabno psihologijo, z naslovom *Vzgoja – priprava otroka na življenje (skupna naloga staršev in šole)*. V njem je Kristovič spregovoril o zelo aktualnem vprašanju procesa vstopanja otrok v samostojnost in o tem, kakšno vlogo naj pri tem igra šola. Kot prvo je izpostavil zanko permissivne vzgoje, ki v vzgoji v ospredje postavlja otroka. Ko otrok vstopi v šolo, vse več staršev pričakuje, da bo šola ugajala vsem otrokovim željam, hkrati pa bo otrok po šoli obiskoval še vrsto obšolskih/obvrtčnih dejavnosti. Po mnenju Kristoviča pa takšna popustljivost in prehitra vpotegnitev otroka v svet odraslosti (svet tekmovanja, dokazovanja in povzpetništva) vodi v generacijo z dolgočasenih, naveličanih in iztrošenih otrok ter mladostnikov. Problem tiči v tem, da otrokom vse ponujamo na pladnju, medtem ko so se še prejšnje generacije morale postopoma in same prebijati skozi dobre in slabe plati življenja. Danes pa prevladuje mnenje, da je treba otroka ubraniti pred vsem slabim. S tem pa mu odvzamemo tudi priložnost, da se bo nekoč v prihodnosti znal s problemi soočati sam.

Nujne spretnosti učiteljev za nove generacije učencev

Po drugem predavanju je v preddverju sledil odmor za kavo in pogostitev z rogljiči ter sadjem, nakar je na odru besedo prevzel naslednji predavatelj, specialni pedagog za motnje vedenja in osebnosti, Marko Juhant. V predavanju z naslovom *Nujne spretnosti učiteljev za nove generacije učencev* je Juhant spregovoril o tem, da sodobna šola ni sinonim sodobni tehnologiji, temveč je sodobna šola mnogo več. Dobra šola ni boljši računalnik in več računalnikov ter s strani ministrstva izobraženi IKT-učitelji. Tudi ni dobra šola, če se učiteljica ali učitelj ne dotakneta svojih učencev. Če ne vplivata nanje z osebnim odnosom, potem lahko sicer rečeta, da sta diplomirala, pravi Juhant, nista pa upravičena, da o sebi govorita, da sta učitelja. Juhant je svoje



dr. Kristijan Musek Lešnik

predavanje zaključil s petimi točkami, s katerimi je z napotki za boljšo šolo nagovoril zbrane ravnateljice in ravnatelje: 1) Ukinite projekte, uvedite pouk. 2) Bodite vodja, ne manager. 3) Peljite kolektiv na izlet v zgodovinsko Grčijo, da bodo spoznali, kaj se bo zgodilo z vsemi mogočnimi stebri. 4) Minister ima najbrž krajši mandat od vašega. 5) Ravnatelj, ki nima res rad svoji učencev (= učiteljev), ne bo nikoli dosegel nič posebnega in trajnega.

Šolstvo in pravo

Četrty v vrsti je zbrane v dvorani nagovoril mag. Domen Petelin, šolski pravnik in zdaj že stalni pisec Didaktinih prispevkov *Šolstvo in pravo*. V predavanju *Analiza relevantne sodne prakse nad upravnimi postopki v osnovnih šolah* se je Petelin sprehodil skozi nekatere konkretne relevantne primere odločitev sodišč v primerih upravnih sporov zaradi odločitev organov osnovne šole v okviru vo-



dr. Sebastjan Kristovič

**Marko Juhant**

denja upravnih postopkov po določbah Zakona o splošnem upravnem postopku in Zakona o osnovni šoli. Ravnateljicam in ravnateljem je podal nekaj konkretnih praks sodišč pri upravnih sporih glede ugovorov na oceno, ponavljanja razreda brez soglasja staršev, odloga začetka šolanja ... Predavanje je bilo v času, ko starši vse bolj tudi s pravnimi sredstvi pritiskajo na odločitve šole, za udeležence zelo zanimivo, morda celo malenkost prekratko, saj je predavatelja prekinil odmor. Petelin je zato na vprašanja posameznih udeleženk in udeležencev odgovarjal tudi še po koncu svojega predavanja. Glede na zanimanje udeležencev za pravne teme morda na tem mestu velja še enkrat omeniti, da bralci in bralke *Didakte* lahko Petelinove pravne nasvete in preglede šolskega prava najdete v stalni rubriki Šolstvo in pravo, tudi v tokratni številki (str. 70).

Obvezna kremšnita

Sledil je enourni odmor za kosilo, ki so ga udeleženkam in udeležencem postregli v hotelski restavraciji. Kot se na Bledu seveda spodobi, je pri tem hotelsko osebje goste za posladek postreglo s tradicionalno blejsko kremno rezino – 'kremšnito'. Po kosilu je napočil čas še za zadnjo kavo, nato pa sta sledili zadnji dve predavanji jubilejnega 30. srečanja *Osnovna šola na Slovenskem*.

Vodja kardela

V popoldanskem delu srečanja je pred mikrofonom prva stopila Nina Babič, šolska svetovalna delavka in voditeljica seminarjev *Familylab Slovenija*. Babič je v svojem predavanju spregovorila o nekaterih podobnostih med starševskim vodstvom in značilnostmi vodenja razreda oziroma šole kot celote, ki jih je odkrila med prebiranjem knjige Jesperja Juula *Vodja kardela*. Pri tem je predava-

teljica izpostavila, da zanjo izraz kardelo pomeni skupino različnih posameznikov s skupnimi cilji, ki se trudijo v skupini živeti in ne samo preživeti. Takšna definicija pa tudi že ustreza šolskemu kolektivu, na čelu katerega je ravnateljica ali ravnatelj. Zanimiva je bila tudi raziskava, ki jo je Babič izvedla med 130 šolniki, v kateri so morali navesti 3 ključne lastnosti vodje. Največ šolnikov je navedlo, da so to empatičnost (40 odgovorov), pravičnost (39) ter odločnost in poštenost (27). Sledili so nepristranskost, strokovnost, doslednost in zanesljivost, dobre organizacijske sposobnosti itd. Predavateljica je nato v nadaljevanju predavanja podajala napotke, kako tem zahtevam kot vodja v najvišji meri tudi zadostiti, za konec pa na dušo vseh zbranih položila misel, da naj dober vodja vselej naredi tudi nekaj v smeri dobrih odnosov, dialoga in treninga empatije.

Motivacija ali samomotivacija

Kot zadnji je nato najbolj vztrajne v dvorani nagoval še dr. Aleksander Zadel, direktor Inštituta za osebni razvoj Corpus, Anima, Ratio. Dr. Zadel je kljub nekoliko nevhvaležni vlogi zadnjega govornika po napornem dnevu uspel prebuditi dvorano s svojim motivacijskim interaktivnim predavanjem z naslovom *Motivacija ali samomotivacija (učitelja, ravnatelja in učenca)*. V njem je Zadel najprej predstavil bazično premiso predavanja, in sicer, da je prav vsak izmed nas vselej motiviran, da bi se počutil dobro in bil zadovoljen, nato pa to premiso poskusil združiti s konkretno prakso človeškega

**mag. Domen Petelin**



dr. Aleksander Zadel

delovanja (v šolskem prostoru). »Zakaj jemo,« se je glasilo eno izmed vprašanj. Ne zato, pravi Zadel, ker smo lačni, temveč da bi se nasitili. Opazite nianso v odgovoru? Stvari počnemo, da bi se dobro počutili. Toda, če nadaljujemo pri isti prispodobi, »da bi se nasitili«, še ne zadostuje, da v rokah držimo sendvič, to je le *sredstvo* za nasitjenje, kajti poleg sredstva moramo posedovati tudi *védenje*, kako s sredstvom ravnati – v tem primeru, kako sendvič pojesti. Tako je z vsako rečjo v življenju, tudi z delovnim procesom v šoli. Počutimo se dobro, ko nekaj naredimo dobro. Če je delovno mesto *sredstvo*, potem nas le-to lahko osreči le, če ga oplemenitimo z ustreznim *védenjem*. Seveda to ne pomeni, da pri tem ne delamo napak, temveč da se trudimo biti najboljši v okviru svojih zmožnosti, saj le to prinese zadovoljnost v šolskem ali katerem koli drugem poklicu.

Za konec

Ura je kot bi mignil poskočila na pol peto, jubilejno 30. srečanje ravnateljic in ravnateljev slovenskih osnovnih šol pa se je približevalo svojemu koncu. Udeleženke in udeleženci so si še enkrat lahko ogledali ponudbe oglaševalcev v preddverju, se rokovali s svojimi znanci ter starimi prijatelji, se nato posedli v svoje avtomobile in nazadnje polni dobrih vtisov in motivirani za nadaljnje delo odpeljali na vse strani Slovenije proti svojim domovom. Kot so naknadno pokazale ankete, je bila organizacija seminarja po mnenju udeležencev kot prejšnja leta zopet vrhunska, prav tako so si odlično oceno zaslužili tudi predavatelji, pri čemer sta bili še posebej izpostavljeni predavanji dr. Kristoviča in dr. Zadela. Udeleženci so tudi izkazali zanimanje, da bi bilo v prihodnje na seminarju še več primerov sodne prakse in pravnih nasvetov.

Ob tej priložnosti se založba Didakta vsem udeleženkam in udeležencem še enkrat zahvaljuje za udeležbo na seminarju, v želji, da se tudi v prihodnje srečamo na tradicionalnem dogodku *Osnovna šola na Slovenskem* in tako še naprej skupaj soustvarjamo boljšo šolo! Za tiste, ki vas tokrat ni bilo, pa le prijazno povabilo, da se nam pridružite prihodnje leto. Ne bo vam žal!



Nina Babič

Otroci, v šolo bo treba



Ajda Bivic, uni. dipl. ped. in soc. k., svetovalna delavka, Vrtec Jarše

V pričujočem članku odpiram večno in občutljivo temo o »primernem času« vpisa otrok na osnovno šolo, ki bolj teži zaskrbljene starše kot strokovne delavce v strokovni sferi osnovnošolskega in predšolskega področja.



Znanje je vrlina in je bogastvo in, kot je ugotavljal že Sokrat, »obstaja samo eno dobro: znanje, in samo eno zlo: nevednost«.

Med starši, strokovnimi delavci in na splošno se je zasidrala negativna konotacija, ki jo postavljamo pred izobraževanje v osnovni šoli. Je mar konotacija upravičena? Zakaj strah pred vključitvijo v osnovno šolo in toliko govora o zaključku »brezskrbnega otroštva«? Se mar zavedamo, da je pravica do izobraževanja diktirana v mednarodni *Konvenciji o otrokovih pravicah* in da do te pravice mnogo otrok v današnjem času po svetu ni upravičenih? Menim, da je čas, da med ljudmi završi bolj pozitiven odnos do znanja in šolanja. To bom poskušala doseči tudi sama, začenši s tem člankom, upoštevajoč dejstva, ki jih je prinesel program devetletne osnovne šole. Hkrati bom preverila, kakšne so bile programske smernice, ko se je devetletno osnovno šolo vpeljevalo, in kako se je program v praksi spremenil. Kaj je botrovalo spremembi?

OBVEZNO ŠOLANJE IN VSTOP V IZOBRAŽEVALNI PROCES

Organizirano izobraževanje je bilo v zgodovini vezano na sveto sfero. Šele v 18. stoletju je bilo namenjeno vsem, začenši z otroki.

Splošni šolski red je 6. 12. 1774 uzakonil splošno šolsko obveznost. Potrdila ga je Marija Terezija. S tem redom je bila prvič na našem ozemlju uvedena splošna šolska obveznost za vse otroke od 6. do 12. leta, ne glede na starost in spol. Pouk naj bi potekal v nemščini – torej ne več v latinščini – a se je zaradi neznanja tega jezika pri nas uporabljala tudi slovenščina. Vendar upoštevanje šolskega reda ni steklo, kot bi moralo. Ne le, da je bilo premalo učiteljev in tudi denarja za šolstvo, ampak je bil tudi kmet na zemljo premočno navezan, revščina pa je bila prehuda (Kač 2011).

Ker je bila za tiste čase reforma revolucionarna, je razumljivo, da takrat pogoji še niso bili ustrezni. Je pa reforma prinesla pomembno prelomni-

co v razmišljanju, in sicer, da je izobraževanje oz. znanje vrlina, ki mora biti namenjena vsem, in to predvsem otrokom, ki so komaj dopolnili 6 let.

Naslednji prelomni datum je 20. 11. 1989, ko začne veljati *Konvencija o otrokovih pravicah*, ki jo je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25. V Sloveniji je začela veljati 2. 9. 1990. V 28. členu piše, da vse države pogodbenice zagotavljajo obvezno in vsem brezplačno dostopno osnovno šolanje. Žal vse države niso pogodbenice, zato ta člen v mnogih, tudi razvitih državah, ni določen z ustavo, kot pri nas.

V Ustavi RS v 57. členu piše, da je izobraževanje sicer svobodno, ampak da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo.

V Sloveniji je torej osnovnošolsko izobraževanje urejeno z najvišjim pravnim aktom. Zakon, ki pokriva vpis in ureditev osnovnošolskega izobraževanja, je Zakon o OŠ. V Zakonu o OŠ v 45. členu piše, da se v šolo vključijo otroci, ki v tekočem koledarskem letu dopolnijo 6 let. Otroku se lahko začetek šolanja na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma na podlagi odločbe o usmeritvi odloži za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo.

Kot navaja Marjanovič Umek (v Zupančič Grašič 2016), je bil odlog šolanja ob sprejetju Zakona o OŠ predviden le za izjemne primere, npr. za otroke, ki je bil več let hospitaliziran v bolnišnici in zato ne dosega razvojne ravni za učenje v šoli, a takih je izjemno malo, 5 na generacijo. Današnji program devetletne osnovne šole je zasnovan tako, da ga zmorejo 5,8 in 7 let stari otroci. Če programa v redni osnovni šoli otroci ne zmorejo, morajo v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (Zupančič Grašič 2018).

Vseeno so med otroki velike individualne razlike in ravno zaradi teh razlik so bile v devetletko v prvo triletno vključene posebnosti v izobraževanju: večina kriterijev, ki se tičejo standarda znanja, je naravnanih na konec prvega triletja. Poleg učiteljice je v prvem razredu še vzgojiteljica, ocenjevanje znanja otrok poteka opisno, opismenjevanje poteka postopno (prav tam).

Zakaj je potem od leta 2008, ko je bilo odlogov le 762, v šolskem letu 2016/2017 število odlogov poskočilo na 1754 (vir: Zavod za šolstvo)? Ravnatelji so na posvetu leta 2016 navajali, da starši govorijo o podaljšanem otroštvu, da vključitev v šolo pomeni konec brezskrbnega otroštva. To sovпада z načelom permisivne vzgoje, kjer je v osredju družine in staršev otrok, ki se ga ščiti pred vsemi zahtevami okolja. Za odlog se večinoma odločajo starši (Novak 2016, 38), ki ravnajo izključno iz starševske, in ne strokovne perspektive, vključena so tudi čustva, ki zameglijo objektivno premišljeno dejanje.

Vprašati se moramo, kaj je v korist otroka, in ob tem upoštevati njegovo čustveno in socialno zrelost.

DEVETLETNA OŠ DANES IN NEKOČ

Od 1. 9. 2003, ko so vse šole po postopnem uvajanju sprejele program devetletne osnovne šole, je preteklo že mnogo let. Kot ugotavlja Novak (2016, 36), se je od začetka uvajanja tega programa marsikatero priporočilo izgubilo, čeprav določila Direktorata za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo ostajajo nespremenjena. Priporočila, ki naj bi jih upoštevali in so se porazgubila, sem omenila zgoraj, nadaljujem pa z vpogledom v delovanje šol in spremembo družbenih razmer, ki smo jim priča.

Kot ugotavljata Brezovar in Uršič (2016), so se otroci zelo spremenili. Strokovni delavci ne prepoznajo več razvojnih značilnosti 6 letnikov, prav tako strokovni delavci niso imeli nobenega strokovnega izobraževanja in usposabljanja na to temo. Družbene razmere so se korenito spremenile, manj je igre na prostem in pristnih socialnih stikov med vrstniki, otroci so zelo egocentrično in individualistično naravnani. Žal se šole raje kot za zaposlovanje diplomiranih vzg. predšolskih otrok odločajo za učitelje razrednega pouka, saj se lažje uredijo nadomestjanja bolniških in drugih odsotnosti strokovnih delavcev. Po šolah je v prvem razredu zgolj 30 % zaposlenih po dokončani izobrazbi vzgojitelj predšolskih otrok. Brezovar in Uršič predlagata odlično rešitev, in sicer, da bi vzgojiteljica, ki pospremi otroke iz vrtca, nadaljevala s skupino otrok v prvem razredu. Tako bi bil prehod prijazen in bolj mehak za otroke. To pa je žal sistemsko zelo težko izvedljivo. Brezovar in Uršič nadalje navajata, da se ukinjajo igralni kotički, da je manj igre. Igra pa je po dr. Ranku Rajoviču (2016) ključnega pomena za usvajanje miselnih procesov, ki so pomembni za nadaljnje učenje. Enakega mnenja je Zmavčič (2016, 47),



ki pravi, da v prvem razredu prevladuje formalno učenje z metodami, ki so značilne za šolo. V tem razvojnem času otroci še niso zmožni te metode dela, saj je za njih pomembna igra. Kot smo omenili zgoraj, strokovni delavci zaradi pomanjkanja izobraževanja metod dela niso prilagodili eno leto mlajšim otrokom. Igra je zelo pomembna v otrokovem razvoju samoregulacije čustev in pozornosti, ki napovedujeta kasnejši šolski uspeh. Tudi Zmavčič (prav tam) zagovarja umirjen in mehak prehod iz vrtca v osnovne šole, kjer se upoštevajo razvojne značilnosti 5-letnikov in 6-letnikov. To bi uredili z rednimi srečavanji osnovne šole in vrtca.

Na različne razvojne značilnosti, predvsem na socialno in čustveno področje otrok, sta s svojo raziskavo opozorili že Puklek in Gril (1999), ki pravita, da bodo imeli strokovni delavci v prvem razredu pri 6-letnih otrocih opravka z več neposredne agresije in manj kontroliranega vedenja v konfliktnih situacijah. Predlagali sta, da bi se destruktivne impulze otrok usmerjalo v zanimive aktivnosti in po potrebi ignoriralo, kadar otrok ne ogroža sebe in drugih. Izvajali bi dejavnosti, kjer bi se spodbujalo pozitivno in spodbudno vedenje. Šola pa se je predvsem storilnostno naravnala na obsežnejši izobraževalni program, zato je odstopajočega vedenja vse več.

Tukaj bi še posebej opozorila, da pri odstopajočem vedenju otrok v prvem razredu nista odločujoča zgolj starost otrok in preobsežna vsebina. Na internem izobraževanju v našem vrtcu nas je strokovna delavka z bližnje šole, mag. Jelena Vidmar, opozo-

rila, kako na razvoj možganov vpliva tudi zgodnje gledanje različnih zaslonov pri otrocih. Otrokovi možgani zakrknejo in ostanejo na določeni stopnji, kar je še posebej vidno pri razvoju večšin grafomotorike ter krajši pozornosti in koncentraciji. To pa vpliva na uspešnost dela v šoli. Ob gledanju televizije in drugih zaslonov lahko postanejo otroški možgani le pasivni sprejemnik vsega, kar se dogaja na zaslonu. »Za doživljanje sveta otroci potrebujejo zunanje dražljaje, od nas pa je odvisno, katere mu ponudimo. Narava, glasba in šport so prijetni in zdravi in ob njih se otroci veliko naučijo. Ob dražljajih, ki pa pretežno zabavajo, se otroci ne naučijo ničesar, želja po njih pa je vedno večja. Celo nasprotno, s količino takšnih dražljajev nastaja vedno večja potreba po še močnejših dražljajih, istočasno pa nastajajo v otrocih tudi notranja napetost, nemir, vedno manjša sposobnost koncentracije, ki potem slabo vpliva na šolsko delo« (Zalokar Divjak 2000, 86).

KAJ PA STAROST OTROK?

O tem, kdaj je starost otroka primerna za všolanje, si žal ni enotna niti stroka. V Sloveniji pa je starost otroka za vstop v šolo tako kot v drugih razvitih državah določena z zakonom (Marjanovič Umek 2016, 6).

Raziskovalci, ki jih navaja Marjanovič Umek v svojem članku so mnenja (Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002), da starost otrok ni ključni dejavnik, ki bi sam po sebi določal, ali je otrok pripravljen za šolo ali ne. Po njihovem mnenju so pomembne interakcije med starostjo otrok in različnimi drugimi dejavniki, kot so npr. spoznavne lastnosti otrok, kakovost vrtca, izobrazba staršev. Strokovnjaki so tudi ugotovili, da so med otroci, ki so različno stari v prvem razredu, le majhne začetne razlike v prid starejšim, ki se s šolanjem kasneje izničijo. Hkrati pa so se raziskovalci opredelili, da je občutljivo obdobje za začetek šolanja in s tem za učenje akademskih spretnosti starost otrok od štiri do šest let. Tudi v slovenskem prostoru je pomembno povezanost med uspešnostjo v šoli in izobrazbo staršev pokazala raziskava, ki jo je opravila Saša Ceci Erpič (1999). Primerjava kognitivnih sposobnosti otrok glede na izobrazbo staršev kaže, da je prav izobrazbena struktura staršev pomemben dejavnik uspešnosti kognitivnega funkcioniranja otrok. Otroci staršev z visoko izobrazbo dosegajo pomembno višje rezultate od otrok staršev s srednjo ali nižjo izobrazbo. Ta dejavnik je bolj pomemben kot kronološka starost ali spol otrok.

Marjanovič Umek (2016) ugotavlja tudi, da so govorno kompetentni otroci dosegali boljše rezultate na intelektualnih testih in so dosegali tudi višjo pripravljenost za šolo, in to ne glede na izobrazbo staršev ali vključenost otrok v vrtec. To dokazuje, da je najboljši pokazatelj otrokove pripravljenosti na šolo otrokova govorna kompetentnost in ne-





verbalne intelektualne kompetence. Obenem pa je raziskava prinesla tudi pomemben podatek, da so otroci, vključeni v vrtec iz manj spodbudnega okolja in z nižjo izobrazbo staršev, manko na govorjem področju nadoknadili in bili tako bolje pripravljeni na šolo.

SOCIALNA IN ČUSTVENA ZRELOST OTROK OB VSTOPU V ŠOLO

Z vstopom v šolo se otrokovo socialno okolje razširi, s tem pa vse več ljudi pridobiva čedalje večji vpliv na oblikovanje njegove osebnosti in njegovega socialnega vedenja. Prav socialne interakcije, ki jih ima otrok z drugimi, so pomemben vidik njegovih socialnih kompetenc (Stritih 2011).

Kot navajata Puklek in Gril (1999), otrokovo socialno okolje v predšolskem obdobju seže izven njegove družine med vrstnike iz soseske, vrtca, obenem pa se otrok prilagaja tudi organizaciji življenja in reda v skupini v vrtcu. V času vstopa v šolo od 6. do 9. leta je otrok sposoben primerjati svoje predstave o sebi s tem, kar o njem menijo drugi. Svojega vedenja ne regulira le glede na lastne želje in potrebe, temveč jih usklajuje z željami in potrebami drugih zanj pomembnih oseb. Na ta način otrok postopoma ponotranji vedenjske odzive in vrednote staršev, pa tudi drugih ljudi, ki tvorijo njegovo socialno mrežo.

Otrokove socialne kompetence prepoznavamo po tem, koliko samostojnosti zmore otrok pokazati že v vrtcu oz. koliko odvisnosti ter nadzora odraslega potrebuje za svoje vsakodnevno funkcioniranje. Samostojni otroci zmorejo delati učinkovito z malo nadzora odraslih. Ko naletijo na težavo, jo najprej rešijo sami in ne iščejo takoj pomoči odraslega. Že

v vrtcu opažamo, da sodobni starši v svoji zaščitniški miselnosti vse preveč naredijo namesto otrok in jih ne spodbujajo na poti v samostojnost. Ni torej naključje, da je nedavno izšla knjižica, ki jo je pripravil izobraževalni center Pika (Jeršan Kozjek in Jurišić 2016), kjer so opisana delovna opravila, ki jih otroci pri določeni starosti že lahko opravljajo. Današnja družba in s tem tudi šola je postala preveč storilnostna naravnana. V ospredju so kognitivne in intelektualne sposobnosti otrok. Vsakodnevne delovne navade, ki so del rutine in zahtevajo veliko mero vztrajnosti in potrpežljivosti, pa so priložnost za učenje. Delovna opravila so odlična podlaga za usvajitev delovnih navad pri šolskem učenju in prevzemanju odgovornosti v življenju. Otrok v starosti med 6 in 8 letom pelje psa na sprehod, poseja in pobriše sobo, počisti okoli stranišča, počisti kopalno kad ipd. »Doma moramo otroke učiti prijaznosti in kako lahko pomagajo drugim, saj so to osnove za trdne medsebojne odnose« (Heršan in Kozjek 2016), kajti »sociokognitivne sposobnosti otroka vplivajo na uspešno prilagajanje v šoli, saj opredeljujejo način obnašanja otroka v medosebnih odnosih z odraslimi in vrstniki. Otroci, ki izražajo naprednejše prevzemanje vloge drugega, raje prostovoljno nudijo pomoč drugim, ko je to potrebno, in so tudi bolj priljubljeni med vrstniki« (Puklek in Gril 1999, 45). Vzgoja naj bo polna izzivov, otroci pa naj prevzemajo odgovornost za svoja dejanja, saj spopadanje z izzivi loči uspešnega človeka od manj uspešnega (Bregant 2014, 31).

Izraznost določenih robustnih dimenzij osebnosti pri predšolskem otroku, ki jih že pri treh letih lahko zaznavajo strokovne delavke – npr. to so otroci, ki imajo močno čustvovanje, izražajo močno voljo,



so težje prilagodljivi, torej imajo težavni temperament – so pomemben dejavnik tveganja, da bo imel otrok ob koncu prvega razreda težave z učno uspešnostjo. Otrokovo socialno vedenje in socialne kompetence, ki jih otrok ima, so napovednik kasnejšega učnega uspeha otroka (Stritih 2011).

ZAKLJUČEK

Nedavno je Zavod za šolstvo (Cotič Pajntar in Zore 2018) izdal priporočila za uspešen prehod otroka iz vrtca v šolo. V njem piše: »Temeljni cilj pri prehodu otrok iz vrtca v šolo je podpora otrokom, da se v novem okolju, tj. v šoli, dobro počutijo in da postopoma razvijejo veščine sobivanja med vrstniki in v novih pogojih, s podporo strokovnih delavcev.« Želimo si, da je šola prilagojena današnjim otrokom, saj nočemo, da bi se otroci prilagajali sistemu šole. Pri prehodu otrok v šolo je namreč zelo pomembno, kakšen odnos imamo do šole odrasli, kako do nje pristopamo in kakšna čustva gojimo do šole, pri čemer slednja izhajajo iz naših lastnih izkušenj. Kot sem že omenila, so naš stalni spremljevalec izzivi, s katerimi se srečujemo celo življenje. Prav obvladovanje sprememb je v današnji družbi zelo pomembno, zato otroka ne »varujemo« po nepotrebnem.

Pri vpisu na šolo si zato za otroka vzemimo čas, veselimo se dneva obiska šole in prvega dne v šoli, pri otroku gojimo naravno radovednost in ne pozabimo, »da se otroci radi učijo in da so naši možgani narejeni za učenje« (Bregant 2014, 30–31).

Ključna pri prehodu je tudi sistemska ureditev šole in organizacija pouka ter življenja v prvem razredu. Omeniti je potrebno, da že tu prihaja do veliki razhajanj med delovanji šole, zato bi se morali držati

priporočil Zavoda za šolstvo, ki svetujejo: »Da bi se otroci počutili dobro vključene ob prehodu v šolo, morajo imeti zagotovljene izkušnje dobrega in občutka varnosti, možnost sodelovanja, možnost zasebnosti in umika od skupinske rutine, možnost počitka, možnosti za doseganje uspeha in da se izkažejo, podporo njihovim talentom in močnim področjem, možnost ustreznih načinov za uspešno komunikacijo ter pomoč pri vzpostavljanju odnosov med učenci in razvijanju občutka pripadnosti« (Cotič Pajntar in Zore 2018, 4).

Mesec, v katerem je otrok rojen, ne bi smel biti ključni razlog za razmišljanje o odlogu šolanja. Pri razmišljanju o odlogu moramo postaviti pred seboj celostni razvoj otroka in tudi pomen integracije in ustaljenosti spoznavnega in čustvenega razvoja otroka (Kiswarday v Divjak Jurca 2018). Poudariti je treba, da so otroci med seboj različni in da med njimi vladajo velike individualne razlike, zato naj odrasli skupaj s strokovnjakom (strokovni delavci v šoli in vrtcu) pretehtajo vse pluse in minuse pri odložitvi glede vpisa na šolo in sprejmejo odgovorno rešitev, v ospredju pa naj bo zgolj otrokova korist (Divjak Jurca 2018).

Viri in literatura

- Bregant, T. (2014): Kdaj je otrok zrel za vžolanje?. V: *Didakta*, letnik 24, številka 171 (april 2014), str. 28–31.
- Brezovar, D. in Uršič, M. (2016): Polemika: Nisem več majhen, sem prvošolec. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, številka 3/4, str. 54–61.
- Jeršan Kojek, H., Jurišič, B. D. (2016): *Na poti v samostojnost*. Ljubljana: IC Pika: Center Janeza Levca.
- Novak, L. (2016): Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, številka 3/4, str. 35–44.
- Marjanovič Umek, L. (2016): Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, številka 3/4, 2016, str. 4–12.
- Marjanovič Umek, L. (1999): Predgovor. V: Zupančič, M. (ur.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*, str. 3–7. Ljubljana: i2.
- Puklek, M. in Gril, A. (1999): Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V: Zupančič, M. (ur.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*, str. 43–66. Ljubljana: i2.
- Rajović, R. (2016): *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Stritih, B. (2011): Socialne kompetence predšolskih otrok – napovednik uspeha v šoli. V: Željznov Senčar, M. (ur.) in Šelih, E. (ur.). *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*, str. 72–79. Ljubljana: MiB.
- Zalokar Divjak, Z. (2000): *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora.
- Žmavčič, K. (2016): Polemika: Prehod otrok iz vrtca v šolo – prizadevanja za usklajeno načrtovanje dejavnosti, za mehak prehod otrok iz vrtca v šolo in kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega dela. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, številka 3/4, str. 45–53.
- Spletni viri
- Divjak, Jurca D. (2018): V prvi razred leto pozneje. Dostopno na <https://www.emka.si/supersolci/2018/06/04/v-prvi-razred-leto-pozneje/>
- Kač, M. (2011): Ko je bilo treba prvič sestiti v šolske klopi, mrtve pa so pokopavali v rjuhah. Dostopno na <https://www.rtslo.si/kultura/drugo/ko-je-bilo-treba-prvic-sestiti-v-solske-klopi-mrtve-pa-so-pokopavali-v-rjuhah/272513>.
- Malak, P. (2014): Vse več otrok gre v šolo (pre)pozno. Dostopno na <https://www.dnevnik.si/1042678172>
- I. H. (2017): Otroci vse pogostejše eno leto kasneje v šolo. Dostopno na <https://www.zurnal24.si/slovenija/otroci-vse-pogostejse-eno-leto-pozneje-v-solo-285954>
- Pajntar Cotič, P. in Zore, N. (2018): Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo. Dostopno na https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf
- Zgonik, S. (2017): Ščitenje otrok. Dostopno na <https://www.mladina.si/178847/scitenje-otrok/7>
- Zupančič Grašič, J. (2016): Odlog šolanja: vsak primer je zase, ni pravila. Dostopno na <https://www.delo.si/hedelo/odlog-solanja-vsak-otrok-je-primer-zase-ni-pravila.html>

Prvošolčkov dan na OŠ Mengeš



Janja Jeraj, učiteljica razrednega pouka, OŠ Mengeš

Že tradicionalno imamo na OŠ Mengeš v mesecu marcu, okoli prvega pomladnega dneva – letos je bil to 19. marec – prav poseben dan. Na ta dan imajo prvošolci svoj praznik, zato smo ga poimenovali Prvošolčkov dan. Namenjen je sprejemu prvošolcev v šolsko skupnost. Praznovanje poteka ves dan in je razdeljeno na dva dela: pričenjamo že dopoldne v šoli, popoldanski del pa se odvija v Kulturnem domu Mengeš.

Priprave na praznovanje – roditeljski sestanek

Priprave na prvošolčkov dan so se tako kot vsako leto začele nekoliko pred samim dogodkom, natančneje na drugem roditeljskem sestanku v mesecu februarju. Učiteljice štirih oddelkov prvega razreda smo se skrbno pripravile na likovno delavnico s starši. Za učence posameznega razreda smo priskrbele majice različnih barv, tako da je imel vsak razred svojo barvo. Učenci 1. a so imeli na primer zelene majice, ostali razredi pa še rumene, oranžne in modre majice.

Na srečanju smo starše seznanili o prvošolčkovem dnevu in o tem, da bodo učenci na ta dan dobili darilo – majice, ki bodo za učence še posebej pomembne, saj jih bodo narisali njihove mamice in očki. Ker pa bodo sprejeti v šolsko skupnost OŠ Mengeš, je prav, da jih majica spominja na našo šolo. Zato so starši na majico narisali znak šole OŠ Mengeš – deklico z razširjenimi rokami, nad katero je pisana mavrica, ki predstavlja široko paleto znanja in vsebin naše ustanove.

Starši so se tako posedli okoli že razporejenih mizic, na katerih so imeli pripravljeno vse za delo (palette, barve za blago, čopiče ...). Za pomoč pri risanju so do-

bili predlogo znaka šole, punčko z mavrico, sicer pa so majice dokončali in okrasili vsak po svoje. Dodali so barve, vzorčke, narisali razne dodatke, za katere so vedeli, da bodo všeč njihovem otroku, napisali ime svojega otroka ...

Starši so sedeli v skupinah, delo pa je potekalo v prijetnem vzdušju, ob mirni glasbi in ob prijetnem klepetu. Kljub temu so nekateri starši pred ustvarjanjem imeli malo treme, saj, kot so povedali, že dolgo niso risali, nekateri celo od osnovne šole naprej. Skrbelo jih je, ali bo majica njihovem otroku všeč, a strah je bil odveč. Ko je delo steklo, je šlo ustvarjanje prav vsem dobro od rok. Lepo jih je bilo gledati, kako so uživali in se pri tem tudi spoznavali med seboj.

Tako so se na koncu puste majice spremenile v živahna pisana oblačila. Staršem smo nato razložili, da bodo te majice presenečenje za otroke in da jih bodo otroci dobili in prinesli domov šele dan pred prvošolčkovim dnevom, zato naj njihovo delo zaenkrat ostane skrivnost.

Nadaljevanje priprav – predstavitve razredov

Ker na popoldanski prireditvi Prvošolčkovega dneva vsak razred že tradicionalno pripravi svoj pro-





gram za nastop in se s tem na svoj način predstavi vsem zbranim, smo učiteljice posameznih razredov že mesece vnaprej razmišljale, s katero točko naj razred nastopi na popoldanski prireditvi v KD Mengeš. Ko je bila točka izbrana, je sledila vadba. Da bi bili vsi prvošolčki dobro pripravljeni, je vsaka skupina svojo točko trenirala in vadila že mesece pred samim nastopom.

V ta namen smo dan pred prvošolčkovim dnevom v kulturnem domu izvedli generalko. Najprej smo si ogledali, kje v dvorani bomo sedeli (vsak razred v svoji vrsti). Povadili smo, kako bomo hodili na oder in kako se bomo na njem postavili. Nato smo vadili, kako se bomo po mikrofону glasno in korajžno predstavili z imenom in priimkom, vsak razred pa je poskusno uprizoril tudi svojo točko.

Generalka je bila potrebna, saj pred polno dvorano ne nastopamo vsak dan. Po uspešni generalki pa smo lahko samo še upali, da bo tudi na prireditvi vse potekalo tako, kot smo vadili. Učenci so zdaj za darilo dobili tudi presenečenje, in sicer majico, ki so jo poslikali njihovi starši. Vsak posebej se je razveselil svoje, jo občudoval in prav vsi so pohvalili svoje starše za njihovo delo.

Nato pa je končno prišel težko pričakovani 19. marec, prvošolčkov dan.

Kako je potekal Prvošolčkov dan?

DOPOLDANSKI DEL

Že nekaj dni pred samim dogodkom so bili učenci vidno nestrpni in so polni pričakovanj komaj čakali, da pride njihov dan. Ko je končno napočil 19. marec, so otroci v šolo prišli praznično oblečeni in zelo radovedni, saj niso vedeli, kakšna presenečenja jih čakajo. Ker je bil vendarle to njihov praznik, je seveda prav, da je bilo že dopoldne obarvano drugače kot po navadi. Prvošolci so bili deležni posebej pestrih dejavnosti, ki so nam jih pomagali pripraviti preostali učitelji šole.



Tekom dopoldneva so tako potekale tri zanimive dejavnosti. Učenci vseh štirih razredov so na vsaki dejavnosti preživeli eno šolsko uro, potem dejavnost zamenjali in se tako po principu kolobarjenja v celem dopoldnevu udeležili vseh treh dejavnosti.

Prva dejavnost: iskanje skritega zaklada

Tako kot že nekaj let zapored, nam je tudi letos iskanje skritega zaklada pripravil in odlično izpeljal naš sodelavec, učitelj razrednega pouka na naši šoli.

Z učenci smo čisto tiho sedeli v razredu in čakali, da se nekaj zgodi ... Nato je v razred vstopil nepričakovan in nenavaden gost. To je bil čisto pravi gusar, z gusarsko obleko, skuštranimi lasmi, gusarskim klobukom, sabljo, škornji ...

Učenci so bili ob pogledu na gusarja navdušeni in presenečeni obenem. Gusar pa jim je povedal, da išče skriti zaklad, in ob tem otroke prosil za pomoč pri iskanju. S seboj je imel list, na katerem naj bi bil izrisan zemljevid skritega zaklada, a je bil list prazen. Šele ko je šel Gusar pod papir s prižgano svečo, se je pred presenečenimi otroki sproti začel izrisovati zemljevid. Zdaj je bilo treba zaklad le še poiskati.





Pri iskanju zaklada so Gusarju seveda pomagali otroci. Še prej so morali dati gusarsko prisego, da ne bodo nikomur povedali, kaj iščejo po šoli. Tako so šli po šoli z zemljevidom in iskali različne rekvizite oz. skrivališča, ki so bila narisana na zemljevidu. Ko so našli iskano mesto ali rekvizit (našli smo papagaja, ladjo, mavrico, okostnjaka, šli po skalah mimo morskih psov ...), se je tam nahajalo sporočilce, ki ga je prebral eden izmed otrok, ki je že znal brati. To so bila navodila oz. namigi, kam in kako naprej. Tako smo se pomikali po šoli od točke do točke, brali namige in na koncu prišli do peskovnika z mivko, kjer naj bi se skrival zaklad. Deklica, ki ji je gusar posodil sabljo, je pobrskala po mivki in zadela ob nekaj trdega. To je bila lesena skrinja, v kateri so bili varno shranjeni cekinčki – čokoladni bombončki za otroke. Po enournem iskanju zaklada so jim zelo teknil.

Druga dejavnost: poligon

Presenečenj še ni bilo konec. Naslednjo uro so se učenci športno opremljeni odpravili v telovadnico, kjer je nanje že čakal poligon. Celotna telovadnica je bila zapolnjena z različnimi športnimi rekviziti in orodji, učitelji športne vzgoje pa so poskrbeli, da so vaje na poligonu potekale varno. Prvošolčki so tekli, premagovali ovire, plezali, skakali, se plazili ... Bilo je zabavno, pa tudi malo naporno.

Drugi dejavnosti je sledil odmor, da so si odpočili in nabrali moči za tretje presenečenje.

Tretja dejavnost: ples

Tudi tretja dejavnost je bila namenjena gibanju. V avli je učence pričakala učiteljica športne vzgoje, ki je poskrbela, da so se prvošolčki pred koncem dopoldneva še naplesali in uživali v učenju novih gibov. Pri tem so vsi zelo uživali.

S tem se je prvi del prvošolčkovega dneva zaključil in učenci so polni vtisov odšli domov. Toda praznovanja še zdaleč ni bilo konec ...





POPOLDANSKI DEL

Drugi del prvošolčkovega dneva, ki je v našem kraju že tradicionalna prireditev, je potekal v Kulturnem domu Mengeš. Dvorana, čeprav velika, se je hitro napolnila do zadnjega kotička. Učenci so se v pisanih majicah, ki so jih poslikali njihovi starši, zbrali po razredih in ponosno mahali svojim staršem, sestricam, bratcem, dedkom, babicam in ostalim udeležencem ter težko čakali, da se jim s svojo točko tudi predstavijo.

Na prireditvi vsako leto sicer povabimo posebnega gosta, ki zabava otroke, tokrat pa smo našo predstavitev vključili kar v predstavo *Gusar Val in Pika Nogavička*, tako da je letos prireditev vodil Gusar Val. Gusar je najprej pozdravil vse zbrane v dvorani, nato pa posebno pozornost namenil prvošolčkom, tako da jih je vključil v svojo predstavo kot glavne junake. Nato je bil vsak razred posebej povabljen na oder. Ko je Gusar najavil posamezen razred, je ta slavnostno prikorakal na oder, nakar so se prav vsi prvošolci in prvošolke na odru predstavili tudi s svojimi imeni in priimki. Sledil je glasen aplavz.

Na vrsti so bile predstavitvene točke. 1. a razred se je predstavil z živahno plesno točko, sam nastop pa so zaključili z jogo ob umirjeni glasbi. Bili so zelo dobri, saj so jogo trenirali že celo šolsko leto. 1. b razred se je predstavil s plesnimi igrkami v parih. Nato je sledila točka 1. c razreda, v kateri so prvošolčki plesali

na različne glasbene zvrsti. Zadnji so pred gledalce stopili učenci 1. č razreda, ki so prepevali o prijateljstvu, ob tem pa je na odru nastajal plakat z napisom 1. č. Vsi nastopi so bili zanimivi, kar dokazujejo tudi bučni aplavzi, ki so jih otrokom ob koncu vsake točke namenili starši in ostali obiskovalci.

Na prireditvi je prvošolčke nagovoril tudi ravnatelj naše šole. Čestital jim je za njihov dan, pohvalil njihove nastope ter dejal, da so se letos že veliko naučili in tako uspešno postali učenci naše šole.

Predstava se je nato nadaljevala. Gusar Val je našel strgan star zemljevid, ki vodi do otoka zakladov, pri tem pa mu je nagajala Pika Nogavička. Interaktivno predstavo so sooblikovali tudi učenci, ki so bili občasno povabljeni na oder in se ob tem zelo smejali ter zabavali. Na koncu predstave so prav vsi prvošolčki na odru prejeli zaslužen bombonček, nato pa prijetno utrujeni s starši odšli domov. Tako se je končal naš prvošolčkov dan.

Sklenemo lahko, da bo otrokom ta poseben in le njim namenjen dan vsekakor še dolgo ostal v spominu, zato bomo s projektom na naši šoli vsekakor nadaljevali tudi v prihodnje.

Nekaj izjav prvošolcev:

Kaj ti je bilo na prvošolčkovem dnevu najbolj všeč?

Dopoldne:

Nej: Ko je gusar prišel v naš razred in smo iskali zaklad po šoli.

Mila: Ko mi je dal gusar sabljo in sem po mivki pomagala iskati zaklad.

Kali: Poligon v telovadnici, ko smo delali različne vaje.

Neža: Ples, najbolj "Mi gremo pa na morje".

Jon: V telovadnici, ko sem se plazil, skakal in plezal.

Brina: Poligon, ko sem se spustila po klopi navzdol. Pa gusar, ki je zemljevid narisal z ognjem.

Tinkara: Ples v avli, ker zelo rada plešem.

Neža: Ko me je gusar izbral in sem vodila kolono po šoli, ko smo iskali zaklad.

Gal: Čisto cel prvošolčkov dan, ker je bilo vse zabavno. Posebej pa gusar, ki je imel za ogrlico zob od morskega zmaja.

Anže: Gusar, ki je bil močan in mogočen. Imel je sabljo, brado in klobuk. Bil je tudi izučen, ker je veliko vedel in znal.

Popoldne:

Rok: Ko sem nastopal na odru pred starši.

Rahela: Ko je na oder prišla Pika Nogavička, ker je bila zelo smešna.

Anis: Joga, ki smo jo delali na odru.

Jaka: Gusar Val, ki je bil zelo smešen.

Ela: Ko je Pika vzela zemljevid gusarju.

Luka: Ko smo prišli na oder in začeli naš nastop.

Lejla: Ko je Pika prestrašila gusarja.

Avguštin, Ajnur, Taja: Ko je prišel gusar na oder.

Maks: Naš nastop, ker so nas gledali starši.



Implementacija digitalizacije v izobraževalni proces



dr. Vesna Trančar, profesorica strokovno teoretičnih predmetov, ŠC Ptuj

Digitalna preobrazba je zajela vsa tehnološko pripravljena podjetja. V zadnjih letih pa korenito spreminja tudi šole in njihove izobraževalne trende. Danes večina učencev bolj ali manj odrašča v digitalnem okolju. S pametnimi telefoni ali tablicami hitro in enostavno pridejo do kateregakoli podatka. Prav zato je način poučevanja povsem drugačen, kot je bil nekoč. Učenci od šole pričakujejo več prilagajanja in povezovanja med formalnim in priložnostnim učenjem, kar je v večini primerov omogočeno le z digitalnimi sredstvi. Digitalizacija izobraževalnega procesa pa ne pomeni, da gre zgolj za brskanje po internetu. S sodobnimi, digitalnimi prijemi (razširjena in virtualna resničnost) lahko učenca opolnomočimo z danes nepogrešljivimi kompetencami 21. stoletja.



UVOD

Izobraževalni sistem je v primerjavi s prvimi tremi gospodarskimi sektorji¹ zadnji, ki ga je digitalizacija spremenila do te mere, da je pripravljen zastarele metode in prakse popolnoma posodobiti in obrniti na glavo.

Kljub temu pa so prav s pomočjo digitalne preobrazbe izobraževalne tehnologije učitelji pričeli spreminjati svoje poučevanje, način pridobivanja ocen, celo fizično sestavo svojih učilnic, učenci pa način usvajanja potrebnega znanja. Spremembe se odvijajo hitreje, kot se je sprva pričakovalo. Razlog je v tem, da se učitelji zelo dobro zavedajo prednosti, ki jih v izobraževalni proces oziroma razred prinaša sodobna tehnologija.

V primerjavi s tradicionalnim načinom poučevanja je digitalno izobraževanje veliko bolj kompleksno, zahteva podporno sodelovanje vseh akterjev izo-

braževalnega procesa, vlaganje v permanentni razvoj učiteljev, prilagajanje načinov podajanja učnih vsebin, ustvarjanje novih učnih situacij in navsezadnje tudi prilagoditev učnih prostorov. Učitelji se zato danes srečujejo z novimi možnostmi posredovanja učnih vsebin in to prav na vseh ravneh izobraževanja.

DIGITALNI NAČIN POSREDOVANJA UČNIH VSEBIN

V 21. stoletju razvoj tehnologije ne pozna meja. Tehnologija prevzema vsako nišo našega življenja. Pametni telefoni, prenosni računalniki, tablice, 3D tiskalniki, AR očala in drugo niso več neznane besede. Izobraževalni sistem se razvija v smeri izboljšanja metod prenosa znanja, saj učenci novodobne generacije niso rojeni, da bi bili omejeni z omejitvami enostavnega učenja; njihova radovednost je

¹ Gospodarstvo razdelimo na štiri sektorje. Prvi ali primarni sektor zajema kmetijstvo, ribištvo, gozdarstvo, lov; drugi ali sekundarni sektor zajema industrijo, rudarstvo, gradbeništvo, energetiko; tretji ali terciarni sektor zajema storitvene dejavnosti, kot so trgovina, turizem, promet, bančništvo; četrti ali kvartarni sektor zajema zdravstvo, šolstvo in javno upravo.



ogromna in je ni mogoče ujeti v okvirje starega izobraževalnega sistema.

Če bi še naprej učili tako, kot smo učili včeraj, bi učencem odvzeli jutri, odvzeli bi jim ideje in sanje. Učitelji so si zagotovo enotni: Stari izobraževalni sistem v 21. stoletju nima prostora. Potreben je sprememb in posodobitev v smislu implementacije digitalizacije in personalizacije. Večina šol se nujnosti sprememb, ki jih prinaša nova tehnologija, že resno zaveda. Zaveda se namreč, da ima z implementiranim digitalnim načinom posredovanja učnih vsebin učencem bistveno večjo konkurenčno prednost pred preostalimi izobraževalnimi institucijami, ki s tako konceptualno spremembo izobraževalnih metod še odlašajo.

Digitalizacija pomeni vključevanje digitalnih tehnologij v vsakdanje življenje, gre za digitalizacijo vsega, kar je mogoče digitalizirati. Smo v času, ko se tudi v naši izobraževalni sferi razvijajo ideje brez primere in ustvarjajo napredek, tudi novo paradigmo, ki je ni mogoče doseči z zaostajanjem na področju tehnologije. Lahko rečemo, da se je nova faza izobraževanja in učenja zares začela. Čeprav gre za začetke novega pristopa do učenca in posredovanja informacij, pa je potrebno vseeno prilagoditi tudi še vse ostale instrumente izobraževalnega sistema.

In katera so orodja, s katerimi lahko približamo digitalni način pridobivanja znanja? Zаметke digitalizacije najdemo predvsem v spletnih tečajih, spletnih učilnicah, spletnem preverjanju znanja, e-gradivu, mreženju med učenci, učitelji ter strokovnjaki iz razvojno-raziskovalnih oddelkov podjetij. Naslednji korak v digitalni svet pa predstavljajo virtualna realnost, razširjena realnost in kombinacija obojega (mešana realnost). V nadaljevanju si podrobneje oglejmo digitalna orodja za pridobivanje znanja:

• Spletni tečaji

Spletni tečaje razvijajo strokovnjaki, ki imajo vrhunsko znanje na svojem specifičnem področju.

Namenjeni so neomejenemu številu učencev in odprtemu dostopu prek spleta. Poleg tradicionalnih učnih gradiv mnogi tečaji zagotavljajo interaktivno učenje z uporabniškimi forumi, ki podpirajo interakcijo med učenci, učitelji, asistenti in drugimi strokovnjaki ter na ta način nudijo takojšnjo povratno informacijo. Pri večini tečajev je tako, da mora učenec kljub vsemu slediti časovnici celotnega tečaja. Tečaji so pod vodstvom inštruktorja in so glede časovne orientacije podobni tradicionalnim tečajem.

• Digitalna učna gradiva

Digitalni učbeniki, ki jih pogosto označujemo še z drugimi imeni, kot so pregledne, dinamične in odzivne e-knjige, e-učbeniki in e-besedila, zagotavljajo interaktivni vmesnik, v katerem imajo učenci dostop do multimedijskih atraktivnih vsebin. To so videi, interaktivne predstavitve in različne hiperpovezave.

• Animacije

Gre za privlačen pristop, v katerem se učenci učijo na drugačen, bolj privlačen način. Z vizualno predstavitvijo učne teme učenci dojemajo koncept na bolj dostopen in razumljiv način. S po-



Digitalna orodja in načini digitalizacije

UČNO OKOLJE

REAGIRANJE

PODPORA UČENCEM

SKUPINE UČENCEV

POSTAVLJANJE CILJEV IN SPREMLJANJE

KAKOVOST POUČEVANJA

FORMATIVNO OCENJEVANJE

EVALVACJA

KURIKUL



Elementi oblikovanja personaliziranega učenja

močjo animacij lahko najzahtevnejše teme učitelj predstavi na poenostavljen način.

- **Kopičenje učencev na isti platformi**

S pretvorbo celotnega izobraževalnega sistema v digitalizacijo, z uporabo različnih tehnik, ki jih omogočajo spletni tečaji, s spletnim preverjanjem znanja, digitalnimi učbeniki, kvizi in e-gradivom se izboljšuje kakovost izobraževanja tudi za učence s posebnimi potrebami in učence s posebnimi pravicami.

- **Povezovanje učencev z učitelji**

Zaradi večjega števila informacij in povečane števila aktivnih učencev je pedagoški proces lahko tudi oviran. Prednost spletnih virov je, da so učitelji učencem vedno na voljo. Prav neprekinjena interakcija med učiteljem in učencem izboljšuje kakovost izobraževanja in povečuje število nadpovprečnih učencev.

- **Razširjena resničnost² (angl. Augmented Reality) in virtualna resničnost**

Razširjena resničnost je nadgradnja virtualne resničnosti in pomeni, da je neposredni ali posredni pogled na fizično okolje v realnem svetu razširjen z računalniško podprtimi slikami, s katerimi učenec izboljša obstoječe dojemanje realnosti.

S pomočjo tehnologije se pri razširjeni resničnosti z elementi virtualnega sveta učencem realnost prikaže na slikovit način, tako da krepi vsa čutila. Naravni svet nadgrajujejo grafika, zvoki in povratne informacije, kar izboljša učenčevo izkušnjo. V primerjavi z drugimi tehnologijami predstavlja razširjena resničnost kombinacijo realnega in virtualnega sveta.

Poudariti velja, da digitalni pristopi posredovanja učne snovi obogatijo klasične učne metode z interaktivnimi vsebinami, ki učencem omogočajo lažji način pomnjenja, hkrati pa učenci usvojijo digitalne spretnosti in veščine, ki jih potrebujejo za poklic v prihodnosti. Temeljna prednost digitalnega izobraževanja je t. i. personalizacija, ki pomeni prilagajanje potrebam posameznega učenca. Digitalno izobraževanje oz. e-učenje imenujemo tudi personalizirano učno okolje³. Gre za način izobraževanja, ki se popolnoma prilagodi zahtevam posameznega učenca. Najpogosteje gre za kombinacijo obeh učnih okolij, virtualnega in klasičnega.

PREDNOSTI DIGITALNEGA PRISTOPA V UČNEM OKOLJU

Digitalna pismenost je danes ena izmed ključnih vseživljenjskih kompetenc. In ker znanje, ki ga učenci pridobijo z digitalnim učenjem, ni enako tistemu, ki ga pridobijo po klasičnih učnih metodah,



² Augmented Reality ali razširjena, dodana, izboljšana resničnost.

³ angl. Personalized Learning Environment.

je potrebno izluščiti prednosti tako ene kot druge metode. V nadaljevanju si pogledjmo, katere so prednosti digitalnega učenja.

E-učenje vključuje vsa učenceva čutila

Ljudje smo vizualna bitja. Študije kažejo, da se učenci pri učenju pretežno zanašajo na svoj občutek za vid in sluh, sodobna tehnologija pa lahko dejansko naredi učenje še bolj zanimivo z zagotavljanjem videov namesto slik. Prav tako ima veliko več možnosti, ko gre za vire, ki naravno vzbujajo radovednost učenca, zaradi česar bo bolj verjetno, da se bodo lažje spominjali in ostajali bolj osredotočeni.

E-učenje spodbuja interakcijo

V nasprotju s splošnim prepričanjem, da e-učenje odvrta učence od socialnih in čustvenih stikov s svojimi vrstniki, smo lahko prepričani, da to drži le v primeru, če se moderna tehnologija uporablja neprimerno oziroma na nepravilen način. Če pogledamo vse žive barve, slike in videoposnetke, ki jih vsebuje specifična, za to namenjena programska oprema, lahko ugotovimo, da bodo učenci pri uporabi digitalnih učnih pripomočkov veliko bolj motivirani. V kolikor pa učenci pri ustvarjanju učne ure še sodelujejo, se možnosti za pomnjenje tako pridobljenega znanja bistveno povečajo. Vse, kar morajo storiti učitelji, je, da dejansko pri učencu vzpostavijo potrebo po medsebojnem sodelovanju, tekmovanju, mreženju in spoznavanju. Na ta način učenci pridobijo najboljše rezultate.

E-učenje omogoča večjo zbranost

Današnji učenci nimajo tolikšne koncentracije, kot so jo imeli njihovi starši. To pomeni, da se učni pripomočki iz preteklosti ne izkazujejo več kot učinkoviti. Da bi učenci med poukom ostali pozorni in zbrani, jih učitelji pogosto spodbujajo z različnimi kvizi, igrami in drugimi interaktivnimi učnimi elementi. Če so učne metode oblikovane ustrezno, potem dejansko pomagajo učencem, da se učijo, ne da bi se zavedali, da se učenje sploh odvija.

Spletna pomoč

Ne samo, da je tehnološki razvoj prinesel nove priložnosti za učenje, temveč učenci preko spleta tudi lažje prejmejo potrebno pomoč. Spleta pomoč pomeni, da lahko učenci komunicirajo s svojimi učitelji izven učilnice, izmenjujejo informacije med seboj, lahko uporabljajo platforme za izmenjavo učnega gradiva ali pridobijo dodatno razlago s strani drugih učiteljev.

Videi zamenjujejo besedila

Če je slika vredna tisoč besed, koliko besed zamenja video? Učenci so danes veliko manj zainteresirani za branje knjig. Pa vendar to ne pomeni, da bodo za vedno prikrajšani za priložnost, ki jo nudita zna-



nje in informacija. Danes obstajajo najrazličnejše spletne strani z različnimi video in avdio izobraževanji, uporabnimi učnimi gradivi in drugimi učnimi orodji, ki omogočajo samostojno učenje in izobraževanje. Izvirne vsebine s spleta so ob pravi digitalni opremi vedno na voljo, zato so odlično izhodišče za konstruktivne debate.

E-učenje lahko poteka kjerkoli in kadarkoli

Do nedavnega je bila večina učenja dejansko omejena na učilnico. To pa je zahtevalo fizično prisotnost učitelja in učencev hkrati. V svetu, v katerem živimo, je mobilnost eden od naraščajočih trendov. Pogosto se ne moremo zavezati, da bomo na določenem mestu ostali daljše časovno obdobje. Še posebej to velja za novodobno generacijo. Prav iz teh razlogov ima e-učenje neulovljivo prednost pred tradicionalnim načinom učenja. E-učenje lahko poteka tudi zunaj učilnice in v času, ko je šola dejansko zaprta. Za učence in učitelje, ki iščejo prožnost, je to neprecenljivo.

E-UČENCI

Ker so novodobni učenci danes tesno vpeti v tehnično obarvan osebni ekosistem, se je potrebno zavedati, da imajo čedalje višja pričakovanja po možnostih uporabe digitalne infrastrukture tudi v šoli. Šolski prostor se tako spreminja. E-šole učencem omogočajo, da lahko vedno in povsod dostopajo do potrebnih podatkov in sodelujejo prek digitalnih kanalov. Digitalna transformacija učnega sistema v šolah pa ne zadeva zgolj inovativnosti ali tehnologije. Je predvsem stvar kulture. Z digitalizacijo lahko učitelji in učenci izboljšajo tudi svoje spretnosti s skupnim ciljem: ustvariti bolj privlačen in učinkovit izobraževalni proces.

Kako lahko šole najboljše izkoristijo tehnologijo in učni potencial današnjih »digitalnih« učencev? Gre za temeljno vprašanje vseh izobraževalnih institucij, saj se zavedajo, da danes večina učencev odrašča v bolj ali manj digitalnem okolju. S pametnimi tele-

foni ali tablicami hitro in enostavno pridejo do kateregakoli podatka. Prav zato je način poučevanja povsem drugačen, kot je bil nekoč. E-generacija⁴ od šole zato pričakuje več prilagajanja in povezovanja med formalnim in priložnostnim učenjem, kar v večini primerov omogočajo le digitalna sredstva. Ker so nove tehnologije skorajda popolnoma spremenile naša življenja, še posebej pa otrok in mladine, je potrebno korak naprej napraviti tudi na področju poučevanja in učenja. Vedno bolj se odmikamo od tradicionalnega izobraževalnega sistema, ki je temeljil na konceptu »prenosa znanja« z jasno vlogo učitelja. V ospredje vstopata digitalni medij in internet, ki v izobraževalni proces vnašata demokracijo znanja, kar pomeni, da je izobraževanje preraslo v sodelovalno, domiselno in izkustveno učenje, zanimivo ter privlačno novodobnim generacijam.

VLOGA E-UČITELJA

Usposabljanje učiteljev je bistvenega pomena za uspeh digitalne preobrazbe v šolah. Zahteva pripravljene učitelje, ki se počutijo za uporabo digitalnih orodij dovolj kompetentne.

Danes večina učencev bolj ali manj odrašča v povsem drugačnem okolju, kot so odraščali njihovi starši. Računalniki, pametni telefoni in tablice so predmeti vsakodnevne uporabe. To pa se odraža tudi v šolskem okolju. Prav zato je način poučevanja povsem drugačen, kot je bil nekoč. Učenci od šole pričakujejo več pozornosti in interaktivnega učenja, kar pa omogočajo le digitalni učni pripomočki.

Digitalizacija izobraževalnega procesa pa ne pomeni zgolj brskanja po spletu. S sodobnimi digitalnimi prijemi (razširjena in virtualna resničnost) lahko učenca opolnomočimo z danes nepogrešljivimi kompetencami za vseživljenjsko učenje, kot so digitalna pismenost, inovativnost, proaktivnost, podjetnost in mreženje. Učencem na tak način omogočimo enostaven dostop do kvalitetnih informacij, aktualnih podatkov in znanja, navsezadnje pa spodbudimo njihovo aktivno udeležbo v samem učnem procesu, hkrati pa pridobivamo več časa in prostora za nadgradnjo in razvijanje socialnih veščin.

Posodabljanje metod poučevanja, umeščanje digitalizacije v izobraževalni proces in postati vzorčna e-šola je interes in cilj vsake izobraževalne institucije, ki pa ga je mogoče realizirati le ob permanentni skrbi vodstva šole za strokovno usposabljanje lastnih učiteljev. Ker e-poučevanje zahteva drugačen pristop učitelja, ki je še zmeraj ključni element učnega procesa, mora biti šola odprta za digitalno

naravnane projekte in usposabljanja. Slednja učiteljem omogočajo, da se lahko strokovno usposablajo, pridobivajo digitalne veščine ter postanejo t. i. e-učitelji.

Učiteljeva vloga se pri poučevanju v digitalnem okolju vendarle nekoliko spremeni, saj uporaba digitalne tehnologije pri poučevanju in učenju zahteva povsem drugačen pristop pri prenašanju znanja na učence. Digitalno okolje je namreč personalizirano učno okolje, ki pomeni popolno prilagoditev potrebam in zmožnostim posameznega učenca. S tem ko učitelj na učence prenaša vsebine na sodoben način, poskrbi, da je pouk tudi prijetnejši, zanimivejši in zabavnejši, učenje pa bolj učinkovito.

Digitalno ravnanje ni le to, da znamo uporabljati pametni telefon. Digitalna pismenost je veliko več. Povezana je z našim odnosom do tehnologije, s tem, koliko smo je sami vešč, kolikšna je naša pripravljenost, da se je naučimo, ji sledimo, da jo usvojimo in ponotranjimo. Vlaganje v e-izobraževanje učiteljev je zato toliko bolj pomembno, saj vemo, da je težko prenašati v prakso tisto, česar nismo mogli izkusiti sami.

Iz zapisanega lahko ugotovimo, da bo od šole in njene zmožnosti implementacije digitalnega načina podajanja učnih vsebin odvisno, kako dobro bo učence pripravila na nadaljnjo izobraževanje oz. zaposlitev. Digitalizacija izobraževanja odpira nov kriterij ocenjevanja kakovosti šole, saj se bo njena ka-



Orodja in načini digitalizacije v izobraževalnem sistemu

⁴ To sta generaciji Y in Z.



kovost merila tudi po tem, v kolikšni meri bo učenec omogočala, da med izobraževanjem pridobijo tista znanja, veščine in kompetence, ki jih zahtevajo novodobni poklici.

ZAKLJUČEK

Digitalizacija nedvomno spreminja naš svet. Tako digitalizacija kot industrija 5.0⁵ narekujeta, da se je na hitre spremembe v napredku tehnologije in na inovacije potrebno odzvati tudi na področju izobraževanja. Šole bodo lahko s sodobnimi oblikami poučevanja učence opolnomočile z znanjem, veščinami in kompetencami, ki jih zahteva sodobna družba.

Prav v digitalizacijo usmerjen izobraževalni sistem je tisti, ki je danes ključni pokazatelj gospodarske uspešnosti družbe.

Izobraževalne institucije imajo danes priložnost, da z uporabo sodobne tehnologije oblikujejo učinkovitejše in v učenca usmerjeno izobraževanje, ki na individualen način v njem razvije tiste sposobnosti, ki so potrebne za napredek in osebno rast posameznika. Gre za e-veščine, poznavanje informacijsko komunikacijske tehnologije, zmožnost hitrega prilagajanja tehnološkim spremembam, iskanje še neobstoječih rešitev za nove tehnološke izzive in podobno.

Če povzamemo, zadržkov za uvajanje digitalizacije v izobraževalni proces ni. Digitalizacija prinaša v izobraževalno okolje spremenjeno dinamiko usvajanja nove snovi, številne prednosti, hkrati pa omogoča, da učenci v čim večji meri uporabijo tehnologijo, spletne strani, aplikacije, mobilne naprave, tablične računalnike in družbene medije v izobraževalne namene. Preko najrazličnejših medijev lahko šola učencem približa učne vsebine na dinamičen in bolj privlačen način. Učenci na tak način odkrivajo virtualni del sveta, gradijo mrežo novih odnosov,

bolje sodelujejo, širijo komunikacijske spretnosti, odkrivajo povsem nove ideje in nove priložnosti, uporabljajo svoj um ter nenazadnje tudi izmenjujejo znanje z drugimi učenci.

Viri in literatura

Allan, C. in Halverson, R. (2018): *Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America*, Teachers College Press.

Allen, I. E., in Seaman, J. (2011): *Going the Distance: Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahong Research Group, LLC.

Cencič, M. [et al.] (2010): Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, *Didactica Slovenica, Pedagoška obzorja*, 25(2), 19–34, 2010.

Kaker, T. (2016): *Digitalizacija in novi pristopi v izobraževanju za doseganje večje konkurenčne prednosti gospodarstva*, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

Merljak, S. (2014): *Slovenija, pionirka digitalne revolucije v šolstvu*. Častnik Delo, 24. 4. 2014.

Spletni viri

Ainslee, J. (2018): *Digitization of education in the 21st century*. Dostopno na: <https://elearningindustry.com/digitization-of-education-21st-century/>, 2. 4. 2019.

Blum, A. (2018): *The Multiple Uses of Augmented Reality in Education*. Dosegljivo na: <https://www.emergingedtech.com/2018/08/multiple-uses-of-augmented-reality-in-education/>, 2. 4. 2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Social Augmented Learning (SAL)*. Dostopno na: <https://www.qualifizierung-digital.de/de/social-augmented-learning-sal-1945.php>, 2. 4. 2019.

Cave, R. (2016): *How cognitive systems will make personalized learning a reality*. Dosegljivo na: <https://www.ibm.com/blogs/watson/2016/05/cognitive-systems-will-make-personalized-learning-reality/>, 2. 4. 2019.

Cave, R. (2016): *Improve teaching effectiveness and learning outcomes*. Dosegljivo na: <https://www.ibm.com/industries/education/>, 2. 4. 2019.

CeBIT Australia (2019): *The digital literacy skills schools must be teaching students*. Dostopno na: <http://blog.cebit.com.au/the-digital-literacy-schools/>, 27. 1. 2019.

Dreambox (2019): *Personalized Learning*. Dostopno na: <http://www.dreambox.com/personalized-learning/>, 2. 4. 2019.

India today (2019): *Digitisation of education: Making teacher's life easier or complicated*. Dostopno na: <https://www.indiatoday.in/education-today/feature/philip/story/digitisation-education-1045356-2017-09-18>, 2. 4. 2019.

Innovatemedtec (2019): *Virtual & Augmented Reality*. Dostopno na: <https://innovatemedtec.com/digital-health/virtual-augmented-reality/>, 2. 4. 2019.

Kay, K. (2011): *The Seven Steps to Becoming a 21st Century School or District*. Dostopno na: <https://www.edutopia.org/blog/21st-century-leadership-overview-ken-kay>, 2. 4. 2019.

Major, E. (2017): *Check out these teacher-approved apps and lesson plans for teaching with AR and VR*. Dosegljivo na: <https://www.common Sense.org/education/blog/4-ways-to-use-augmented-and-virtual-reality-apps-in-the-classroom/>, 2. 4. 2019.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019): *Berufsausbildung mit App und virtuellem Klassenraum*. Dosegljivo na: <https://www.lehrer-in-mv.de/klasse/virtuellerklassenraum/>, 2. 4. 2019.

Newman, D. (2019): *Top 6 Digital Transformation Trends In Education*, dostopno na: <https://www.forbes.com/sites/daniel-newman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/#536ad53e2a9a>, 27. 1. 2019.

Panworld education (2017): *Benefits of digital learning over traditional education methods*. Dostopno na: <http://www.panworldeducation.com/2017/03/23/benefits-of-digital-learning-over-traditional-education-methods/>, 2. 4. 2019.

Schwab, K. (2016): *Četrta industrijska revolucija*. Dostopno na: <http://assets.cdnma.com/8475/assets/Cetrta-industrijska-revolucija.pdf>, 12. 3. 2019.

Unagi, H. (2017): *Augmented Reality Education*. Dostopno na: <http://www.imagegator.co/augmented-reality-education/>, 2. 4. 2019.

Vedrenne-Cloquet, B. (2019): *Edtech X Global Founder: Resetting the Global Economy with Digital Education*. Dosegljivo na: <https://www.hottopics.ht/21413/5-ways-to-speed-up-the-digitization-of-education/>, 2. 4. 2019.

Viar360.com (2019): *What Impact Will VR Have on Education?* Dostopno na: <https://www.viar360.com/blog/impact-will-vr-education/>, 2. 4. 2019.

Woods, G. (2018): *Augmented Reality in Education*. Dostopno na: <https://smallbizbonfire.com/profiles/blogs/augmented-reality-in-education>, 2. 4. 2019.

Zara, L. (2018): *How E-Learning Changes The Way Children Acquire Knowledge*. Dostopno na: <https://elearningindustry.com/elearning-changes-way-children-acquire-knowledge>, 2. 4. 2019.

⁵ Industrija 5.0 ali sodelujoča industrija pomeni vračanje človeka nazaj v proizvodne procese, ki zahtevajo individualiziran pristop. Proizvodnja pod konceptom I 5.0 je drugačna. Človek in robot med seboj tesno sodelujeta, proizvodne naloge so zahtevnejše, povečujejo se zahteve po robotskih kot tudi človeških sposobnostih. Na trgu se tako pojavljata dve novi potrebi, potreba po strokovno usposobljenih delavcih in potreba po tehnološko zmogljivih robotih.

SMS-sporočila kot sestavni del vsakdanje komunikacije med mladimi



Zdenka Sušec Lušnic, profesorica slovenščine in družboslovja,
Šolski center Ravne, Srednja šola Ravne

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je povezan z mnogimi protislovji. Daje nam več svobode, a hkrati povzroča nove odvisnosti, nudi nadzor, vendar povzroča tudi zmedo, ustvarja več časa, a hkrati ga vse bolj jemlje ... Tudi mobilni telefon spada v to kategorijo tehnologije in veliko prispeva k spremembam obnašanja in navad. Med najstniki je ta pripomoček postal nujen in skoraj naraven element njihovega vsakdanjega življenja. Uporaba klicanja, igranja iger, uporaba tekstovnega sporočanja oz. pošiljanja SMS-sporočil in še kaj so danes pomembne sestavine v najstniški mobilni kulturi.

UVOD

Mobilna tehnologija se z izjemno hitrostjo razvija vse od 80-ih let naprej, v zadnjih nekaj letih pa je tako v svetu kot pri nas doživela pravo ekspanzijo. V Sloveniji se je mobilna telefonija močno razširila, število uporabnikov je od leta 1998 močno naraščalo vse do leta 2004, ko trg mobilne tehnologije postane zasičen, saj ima mobilni telefon že skoraj vsak posameznik oz. po podatkih raziskave RIS skoraj 90 % uporabnikov v starosti od 10 do 75 let (Vehovar in Lavtar 2005).

Mobilni telefoni so postali intimno povezani s posameznikovo identiteto, saj se ljudje zelo zanašajo na njih, vidijo jih kot nepogrešljiv pripomoček, kot del njih samih. Mobilni telefon je vpet v družbo in postaja del kulture modernih družb. Brez te naprave se ljudje počutimo, kot da bi ostali brez desne roke. Do sedaj še noben drug medij ni bil tako osebni. Postal je potreba, del naših teles in zato del nas samih.

Tudi med najstniki, zlasti šolarji, je mobilni telefon postal nepogrešljiv pripomoček njihovega življenja. Uporabljajo ga predvsem za organizacijo vsakdanjega življenja, za vzdrževanje družbenih vezi in tudi za komunikacijo z družino, ki omogoča takojšen stik s članom družine. Najbolj običajni tovrstni pogovor je dogovarjanje o pristočasnih aktivnostih ter pogajanje o uri, do katere lahko ostanejo zunaj. Starši so namreč ugotovili, da lahko preko mobilnega telefona dobro in uspešno nadzorujejo svoje otroke in da v bistvu lahko kadarkoli preverijo, kaj počne njihov otrok. Prav tako je mobilni telefon postal pomemben element pri oblikovanju prvih ljubezenskih vezi, saj najstniki sprejemajo tekstovno sporočilo za odličnega komunikacijskega posrednika med mladimi zaljubljenici (Oksman in Rautiainen 2002).

KRATKA TELEFONSKA SPOROČILA

Ker je mobilni telefon priročen in prenosljiv, omogoča zasebno komunikacijo v javnosti oz. na javnih prostorih. Kratka sporočila so ena od oblik tovrstne komunikacije in se pošiljajo v zelo različnih situacijah, na primer ob klepetu s prijatelji na kavi, na avtobusu, v čakalnici pri zdravniku ... Večinoma so prejemniki kratkih sporočil izbrani posamezniki, vsebina pa je pretežno namenjena njim. Obstajajo pa tudi primeri, ko lahko vsebina kratkega sporočila postane javna za določeno skupino ljudi, na primer kadar v večji družbi pošiljamo sporočilo izbranemu posamezniku in se o sporočilu tudi pogovarjamo. Pri takšni komunikaciji so meje med javnostjo in zasebnostjo drugačne ali celo zabrisane.





Jezik kratkih telefonskih sporočil je oblika komunikacije, ki je prilagojena prostorskim omejitvam mobilnega telefona oziroma znakom, ki so na voljo v pomnilniku telefona. Prvo kratko sporočilo po mobilnem telefonu je bilo po podatkih največjega mobilnega operaterja v Sloveniji poslano v devetdesetih letih 20. stoletja.

Glavna dejavnika, ki vplivata na jezikovno podobo, sta torej prostorska omejitev SMS-ov in individualnost vsakega pišočega posameznika. To se na jeziku kaže tako, da se v kratkih sporočilih pojavlja precej kratic. Uporabljajo se tako slovenske, kot na primer že dolgo uveljavljeni LP – lep pozdrav, FSM – fajn se mej, RTM – rad/rada te imam, kot angleške, ki izvirajo iz angleških spletnih klepetalnic, na primer WTF – what the fuck (sl. *kaj za vraga*), LOL – laughing out loud (sl. *na glas se smejati*), THX/TNX – thanks (sl. *hvala*). Pogosti so tudi različni načini krajšanja besed. Besede so lahko napisane kot kombinacija črk in števil, na primer ju3 (*jutri*) ali s5 (*spet*). Namesto besed se uporabljajo znaki, tako besedo 'je' zamenjuje = ter besedo 'in' &. Z individualnostjo izražanja pa so povezani različni načini začetkov in koncev sporočil. Nekdo na primer na začetku pozdravi s »čau« in konča z »rtm«, drugi pozdravi s »haj« in konča z »ajt«. Obstajajo tudi različni načini izražanja čustev v kratkih sporočilih, nekateri na primer uporabljajo emotikone, mladi jim rečejo »emojdžiji«, to so smeški, ki so na voljo v mobilnih telefonih, drugi pa čustva izražajo z zapisom besede, kot je »heeeeee« (Vir 1).

PROJEKTNI TEDEN NA TEMO SMS-SPOROČIL

Na Srednji šoli Ravne poučujem že šestindvajseto leto in z uporabo mobilnih telefonov se srečujem vsakodnevno. Pred šestindvajsetimi leti, na začetku mojega službovanja, učitelji nismo imeli težav glede uporabe mobilnih telefonov med poukom, ker takrat telefoni še niso bili tako razširjeni

oz. vpeti v naš vsakdan, kot so danes. Mladi danes enostavno ne znajo več živeti brez tega sodobnega pripomočka, pravzaprav se zdi, da so mobilni telefoni popolnoma prevzeli nadzor nad njihovimi življenji. Ker je pri mobilnih telefonih najpogostejša uporaba tekstovnih besedil oz. SMS-sporočil, sem se odločila, da bom v okviru enega od dveh projektnih tednov, ki ju vsako leto že nekaj časa izvajamo na šoli, skupaj s skupino dijakov proučila, kako in koliko dijaki naše šole uporabljajo SMS-sporočila. S projektno skupino smo se poglobili v SMS-jezik in ugotavljali, kakšen vpliv ima ta jezik na pravopisne in slovnične napake pri pisanju raznih besedil, šolskih in domačih nalog oz. pisni komunikaciji nasploh.

Projektne tedni na naši šoli so zelo obogatili šolski koledar in jih dijaki z veseljem pričakujejo ter na njih zavzeto sodelujejo. Na leto imamo torej dva projektna tedna. Zelo pomembno pri tem delu je, da se medpredmetno povezujemo in usklajujemo, zato je treba celoten projekt dobro zasnovati, pri tem pa so pomembne ideje celotnega predmetnega učiteljskega zbora oziroma tistih, ki bodo vodili skupine dijakov pri posamezni temi. Teme so po navadi strokovno vezane glede na smer izobraževanja dijakov, slovenisti pa se vključujemo od samega začetka in dijake učimo, kako se napiše na primer anketa, intervju, poročilo, predstavitev delovnega postopka ipd. Dijaki iščejo sopomenke za nejasne besede, si razložijo pomen tujk in strokovnih izrazov, ki jih srečujejo ob dani temi, iščejo literaturo v knjižnici, izdelujejo plakate in elektronske prosojnice. Ob tem pa jih slovenisti vodimo, da sami popravljajo pravopisne in slovnične napake. Zadnji dan se po navadi pripravimo na govorni nastop, ki je sklepno dejanje vsakega projektnega tedna, saj takrat dijaki predstavijo, kaj so delali, doživeli, se novega naučili ... Zaradi medpredmetnega povezovanja so rezultati dela boljši, kakovostnejši, strokovnejši, saj vsak profesor prispeva delček s svojega področja.

Cilj projektnega tedna je, da dijaki pri posamezni temi usvojijo kar največ znanja, pridobijo čim več informacij, in sicer na podlagi lastnih izkušenj in timskega dela. Rezultat projektnega tedna se pokaže ob predstavitvah na sklepni prireditvi, kjer dijaki svojim sošolcem, profesorjem in drugim navzočim poročajo o svojih izkušnjah ter z njimi delijo nova spoznanja o tem, kar so se novega naučili. Tokratni projektne teden je bil izveden tako, da so sodelovali vsi razredi, ne le tisti, ki se izobražujejo po prenovljenih programih. Ker je bilo zelo veliko projektnih skupin, nismo mogli v celoti uresničiti medpredmetnega povezovanja, kot bi ga sicer lahko, če bi bilo skupin manj. Tako se je moja skupina dvanajstih dijakov, računalniških tehnikov, ukvarjala z SMS-jezikom, in ne s svojim strokovnim področjem. Kljub temu so se z veseljem lotili projektnega dela, saj jim je bila tema všeč.

SMS-SPOROČILA MED MLADIMI

Prvi dan projektnega tedna smo skupaj z dijaki na spletu poiskali vse razpoložljive informacije o SMS-jezik, se o tem pogovarjali ter na to temo nato naredili tudi zapiske.

Najprej smo si zapisali, kaj je SMS. Ugotovili smo, da je to dodatna storitev v omrežju GSM, UMTS, ki omogoča sprejemanje, pošiljanje in shranjevanje kratkih tekstovnih sporočil. SMS-i so teksti, ki vsebujejo do največ 160 različnih črk, števil in znakov in se pošiljajo preko SMS-centra za prenašanje sporočil v omrežju GSM/UMTS.

Nato smo zapisali definicijo SMS-sporočil, in sicer, da so to kratka sporočila (ang. *Short Message Service*), ki se pošiljajo prek mobilnih telefonov. Ustvarjalnost v SMS-sporočilih se kaže v uporabi emotikonov (emocija in ikona) [emojdžijev], v nadomestitvi zlogov s števki, v krajšanju besed, v kraticah, v kombiniranju ločil ...

Emotikoni so grafične slike, s katerimi izražamo določena čustva. Z njimi enostavno in hitro razkrijemo svoje počutje. So nekakšno sredstvo mehčanja ali pa prejemnika opozarjajo, da besedila ne sme brati dobesedno. Mladi ta pojem poznajo pod drugimi izrazi: smeško, smajli, mežik ...

Ugotovili smo, da je kar nekaj raziskav že narejenih na to temo, celo dve doktorski nalogi. Dr. Caroline Tagg je raziskovala SMS-sporočila v Veliki Britaniji, v Italiji pa je na to temo doktoriral Francesco Tronci. Oba sta prišla do podobnih ugotovitev. V Sloveniji se s tem ukvarja Urška Jarnovič, raziskovalka na oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani, ki je objavila že več študij na to temo.

SMS-sporočila so ena od oblik komunikacije. Mlajši dojemajo to komunikacijo kot govorjeno, starejši pa kot pisno. Rečemo lahko, da je to nek nov jezik, kjer je pomembna prostorska omejitev SMS-ov in individualne značilnosti posameznikov, ki jih pišejo. Zaradi tega se v kratkih sporočilih pojavlja veliko kratic, smeški, kombinacija črk in števil, razni znaki ... Pisanje SMS-ov je pravzaprav zelo ustvarjalno in inovativno, saj moramo hitro, z malo besedami veliko povedati. Ljudje v kratkih sporočilih torej težimo h kratkosti in jedrnatosti.

Sicer pa je SMS-jezik zelo živ in se ves čas spreminja. Najdemo veliko tujk, predvsem anglicizmov, ter narečnih elementov. Ta oblika komunikacije je prilagojena prostorskim omejitvam mobilnega telefona oziroma znakom, ki so na voljo v pomnilnikih telefona.

Svetovni splet, sleng, vsestransko prodirajoča angleščina ter omejitve na 160 znakov so torej odločno vplivali na nastanek novega koda, to je SMS-jezika.

Anketa

Z dijaki smo sestavili kratko anketo. Razdelili smo jo med dijake naše šole, in sicer stotim dijakom. Nato so dijaki sami analizirali odgovore in prišli do zanimivih ugotovitev.

Sto dijakov Srednje šole Ravne je izpolnilo anketo, pri čemer je bila njihova povprečna starost sedemnajst let. Večina anketiranih, to je 82 %, ima svoj telefon od desetega leta starosti dalje. 10 % anketiranih ga ima od dvanajstega leta, 8 % pa od trinajstega leta starosti naprej. Ugotovili so, da kar 96 % anketiranih uporablja SMS-jezik. Uporabljajo ga predvsem za pošiljanje SMS-sporočil, za poslušanje glasbe, za fotografiranje in igranje igrice. Na vprašanje, če vedo, kaj je to SMS-jezik, jih samo osem od stotih anketiranih ni poznalo pomena tega pojma. Pri vprašanju, koliko SMS-ov pošljejo povprečno na dan, so bili njihovi odgovori dokaj enotni, večina dijakov se zaveda, da jih pošljejo veliko preveč, številka pa pri nekaterih presega tudi preko petdeset sporočil na dan. SMS-sporočila pošiljajo predvsem vrstnikom z namenom obveščanja in klepetanja z njimi.

Najzanimivejši vprašanji sta se dijakom zdeli zadnji dve, kjer so morali napisati oz. narisati ter razložiti, katerih deset smeškov in katerih deset kratic najpogosteje uporabljajo pri svojem vsakodnevem pošiljanju sporočil. Vendar pa niso ostali pri številki deset, temveč so izpostavili nekaj več smeškov oz. kratic, ki jih najpogosteje uporabljajo. Ugotovili so naslednje:

Najpogostejši smeški naših dijakov:	
	smech do solz
	nasmeh
	pomežik
	kazanje jezika
	jok
	poljubček
	zaskrbljen
	žalost
	jeza
	objem
	slinjenje
	brez ust
	angel (počaščen)
	zlomljeno srce
	»piflarček«
	slabost, bruhanje
	»frajerček«

Najpogostejše kratice naših dijakov:	
RTM	rad te mam
FSM	fajn se mej
LP	lep pozdrav
LY/ILY	ljubim te
BRB	takoj bom nazaj
TYT	vzemi si čas
TNX/TY, NP	hvala, ni problema
WB	dobrodošel nazaj
JU3	jutri
WTF	kaj za vraga
LOL	smeh na ves glas
BVZ/BV	brez veze
BTW	mimogrede
IDK	ne vem
IDC	vseeno mi je
K	okej
OMG	o moj bog
WAYD	kaj delaš

Z dijaki projektne skupine smo se osredotočili tudi na zapisovanje SMS-sporočil med mladimi. Ugotovili smo, da je pravopis v SMS-sporočilih zelo zanemarjen. Dijaki ne pišejo ločil in ne uporabljajo velike začetnice, izjema je le prva beseda, ki se na mobilnih telefonih izpiše sama. Velikokrat izpušča-

jo črke, izpuščajo polglasnik, črko L oziroma črko V zapisujejo s črko U, črke za šumnike Š, Č, Ž zapisujejo kot S, C in Z; torej kot sičnike, saj je takšen zapis hitrejši.

Uporabljajo pogovorni jezik, narečne besede in sleng, kjer je čutiti velik vpliv tujih jezikov, predvsem angleščine, redkeje tudi nemščine. Pri razumevanju kratic je potrebno vsaj minimalno razumevanje angleščine, zato smo se povezali s profesorjem angleščine (medpredmetno povezovanje), da smo razjasnili pomen nekaterih kratic. Nekaj pa je tudi popolnoma slovenskih, na primer LP, RTM, ju3 (jutri) ...

Pričakovala sem, da dijaki uporabljajo veliko kletvic in vulgarnih besed, kar je bilo z anketo tudi potrjeno. Vendar to ni le v SMS-jeziku, temveč je to prav tako težava tudi v vsakdanjem sporazumevanju med dijaki, ki neprimernih besed v komunikaciji sploh ne slišijo več, saj jim to postaja vse bolj vsakdanje.

Ugotovili smo, da obstaja tudi nekaj pozitivnih strani SMS-sporočil. To so mobilnost, hitrost, dosegljivost, ohranjanje stikov ... Nikakor ne moremo mimo tega, da so mladi v pisanju SMS-sporočil zelo ustvarjalni, kar se kaže v uporabi emotikonov, krajšanju besed, tvorjenju kratic, kombiniranju različnih črk in ločil. Ob tem seveda ne smemo pozabiti na negativne strani, ki se močno kažejo v slabi pismenosti pri pouku, v pačenju slovenskega jezika, uporabi neknjižnih izrazov v besedišču, uporabi vulgarizmov, slabi komunikaciji, zasvojenosti s pisanjem sporočil in posledično zaradi vsega tega tudi v manj osebnih odnosih ...

V NADALJEVANJU ...

Drugi dan projektne tedna smo obiskali Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika Ravne na Koroškem, kjer smo iskali knjige in članke, vendar nismo našli veliko literature na to temo. Podatke smo iskali tudi na internetu in jih primerjali z na-


TEHNIŠKI MUZEJ SLOVENIJE

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

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



www.tms.si
programi@tms.si

šimi ugotovitvami. Te so bile podobne kot ugotovitve tistih, ki so se s tem že ukvarjali. Pogovarjali smo se o tem, kako SMS-jezik vpliva na pismenost dijakov, kakšne napake se pojavljajo zaradi tega, npr. pri pisanju spisov ter vodenih oz. samostojnih interpretacij. Bili smo si enotni, da dijaki naredijo ogromno napak ravno zaradi vpliva SMS-ov in komunikacije na spletu. Kako preprečiti takšno dogajanje oz. zmanjšati vpliv SMS-jezika na sporazumevanje med mladimi bi mogoče lahko podrobneje raziskali na kakšnem izmed prihodnjih projektnih tednov.

Tretji dan smo izdelali elektronske prosojnice in se pripravljali na sklepno predstavitev skupaj z drugimi skupinami, ki so sodelovali na projektnem tednu na naši šoli.

Četrty dan smo predstavili našo temo, ki je bila zanimiva tudi za druge dijake, saj jim je ta način komuniciranja blizu. Ko sem se kasneje z nekaterimi dijaki pri pouku pogovarjala o tej tematiki, sem ugotovila, da so začeli o tem razmišljati na drugačen, zrelejši način.

SMS-JEZIK SLABO VPLIVA NA PISMENOST MLADIH

Mislim, da je bila tema, ki smo jo izbrali za projektni teden in jo tudi raziskovali, zelo zanimiva in dijakom precej blizu, saj je ta način sporočanja zelo pogost in zanimiv, zlasti med mladimi.

Mladim so zanimivi emotikoni ali smeški, ki so lahko barvni ali pa sestavljeni iz ločil ali drugih znamenj (novejši mobilni telefoni pa že samodejno iz ločil in znamenj oblikujejo barvne simbole). Z njimi pokažejo svoja čustva, ki jih samo z besedami mogoče težje izrazijo. Njihova uporaba prihrani čas in denar.

Ker se sleng in pogovorni jezik spreminjata, se bo spreminjal tudi jezik v SMS-sporočilih.

Ugotovili smo torej, da SMS-jezik vpliva na čedalje slabšo pismenost dijakov oz. mladostnikov, saj dijaki v SMS-jeziku ne spoštujejo pravil pravopisa in to prenesejo tudi v šolske in domače naloge, v pisna preverjanja oz. ocenjevanja znanja, v vodene in samostojne interpretacije besedil, v zapiske ... Skratka, na vsa področja pisne komunikacije.

ZAKLJUČEK

Projektni tedni na Srednji šoli Ravne so iz leta v leto boljši, zanimivejši, bogatejši, aktivnejši, skratka, postali so nepogrešljiv del šolskega koledarja. Dijaki jih imajo radi, saj jih takšno delo veliko bolj privlači kot klasičen pouk. Tokrat zaradi velikega števila skupin, sodelovali so namreč vsi oddelki naenkrat, ni bilo veliko medpredmetnega povezovanja, ampak smo bolj poglobljeno raziskovali temo s področja slovenščine, to je jezik v SMS-sporočilih. S pomočjo anketiranih dijakov naše šole smo prišli do zanimivih ugotovitev, pravzaprav smo ugotovili podobno kot raziskovalci pred nami, in sicer to, da



SMS-sporočila uporabljajo skoraj vsi, predvsem vrstniki med seboj. Razvili so zanimiv in inovativen jezik, ki vsebuje različne znake, krajšave, kratice, smeške ... Ugotavljali smo prednosti in slabosti te komunikacije in si bili pri tem enotni, da je najbolj negativno to, da neupoštevanje pravopisnih pravil dijaki prenašajo v pisna besedila, vodene interpretacije, v pisna preverjanja in ocenjevanja znanja, itd. Ker je bila omenjena tema dijakom, s katerimi sem delala, zelo všeč, že razmišljam o tem, da bi pri naslednjem projektnem tednu ob analizi pisnih izdelkov naših dijakov ugotavljali vpliv SMS-jezika na njihovo pismenost in komunikacijo, ki na škodo dijakov postaja čedalje slabša in skrb vzbujajoča.

Urška Jankovič s Filozofske fakultete v Ljubljani, ki je pred leti opravila raziskavo kratkih telefonskih sporočil, pravi: »Vsak jezik je živ in se vseskozi spreminja, nastajajo nove komunikacijske situacije, ki posamezniku nudijo bogatenje in razvijanje jezikovnih zmožnosti«. (Vir 1)

Strinjam se, da je jezik živ in da se je treba prilagajati tudi drugim načinom izražanja, res je tudi, da SMS-jezik pravzaprav bogati slovenski jezik, vendar pa je pri tem potrebno poudariti tudi drugo plat, in sicer, da se moramo pri uporabi SMS-jezika zavedati meja njegove uporabe in situacij, v katerih njegova uporaba ni primerna oz. ne ustreza danim okoliščinam. Opozarjati na takšne situacije pa je naloga učitelja oziroma učiteljice.

Literatura:

Bahovec, I., Bezić, T., Kranjc, A., Slivar, B. in Zupanc, B. (2007): *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
 Prosnik, V. (2009): Slovenska SMS-sporočila mladih. *Vzgoja in izobraževanje*, XL/2. 52–55.
 Oksman, V. in Rautiainen, P. (2002): *I've got my whole life in my hand*. V Azpiroz Villar, E. (2002): *Revista de estudios de juventud*. Madrid, Instituto de la Juventud Redaccion.
 Vehovar, V. in Lavtar, D. (2005): *RIS 2004/2005 Mobilna telefonija*. Ljubljana: RIS.

Viri:

Vir 1: *Jezik SMS*. Dostopno na <http://www.rtvsls.si/turbulenca/pages/page/98>

Izdelava naravnih mil pri izbirnem predmetu Kemija v življenju



Bojana Robič, profesorica matematike in kemije, OŠ borcev za severno mejo Maribor

Naravna mila so postala v zadnjih letih pravi hit naravne kozmetike in mnogo je ljudi, ki se ukvarja z izdelavo naravnih mil. Z metodo eksperimentalnega dela so učenci 9. razredov v šolskem laboratoriju pri izbirnem predmetu »Kemija v življenju« izdelali naravna trdna mila po hladnem postopku in glicerinska mila, ki so jim dodali različne naravne dodatke. Učenci so utrdili in poglobili znanje s pomočjo samostojnega eksperimentalnega dela, se urili v komunikaciji in razvili spretnosti ter veščine za varno in učinkovito delo s snovmi.



Kaj je milo?

Z milom se srečujemo na vsakem koraku, v kozmetični industriji, aromaterapiji, pri osebni higieni in v lepotnih salonih. Vsebujejo posebna eterična olja, s katerimi negujemo našo kožo in vplivamo na naše počutje. Milo z izvlečkom sivke nas sprosti in pripravi za napore čez dan. Lahko nas ščiti, neguje, čisti našo kožo ali celo zdravi. V sodobnem času je vedno večji poudarek na tem, da industrijska mila zamenjajo naravna mila, izdelana po preprostih recepturah v domačem okolju (prim. Pichler Radanov 2014).

Kratka (dolga) zgodovina mila

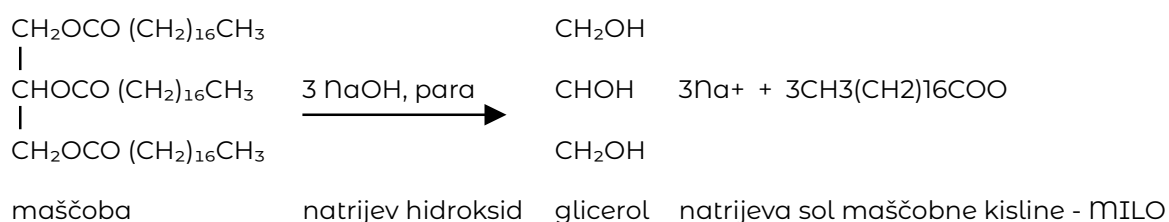
Zgodovina mila sega že vsaj 4500 let nazaj, kamor datiramo njegove prve recepture. Z milom so se srečali že Babilonci, stari Egipčani in stari Grki, ki so vse sestavine mila uporabljali ločeno.

Babilonci so prali volno in bombaž z mešanico masti in pepela, stari Egipčani pa so zdravili kožne bolezni tako, da so živalskim in rastlinskim maščobam dodali alkalične soli. Stari Grki so pri osebni higieni uporabljali glino, pesek, pepel in rastlinska olja. S temi sestavinami so čistili svojo kožo.

V Evropi smo z izdelavo mila pričeli v 16. stoletju. Prvo milo je bilo narejeno na osnovi olivnega olja – ta se uporablja še danes. »Izdelovanje mil je postala priznana obrt. Od konca 18. stoletja do sredine 19. stoletja je na proizvodnjo mila vplivala industrijska revolucija. Stroški proizvodnje so se prepolovili z razvojem strojev na električni pogon in odkritij na področju kemije. Žal so izdelovalci ob tem razvoju pozabili na naravne snovi in se zatekli k poceni sintezni spojini« (Križnik Vrhovec 2016, 20).

Mila po kemijsko

Milo je po kemijski sestavi sol – ionska spojina in nastane kot produkt reakcije med kislino (natančneje maščobno kislino) in bazo (natrijev hidroksid – NaOH ali pa kalijev hidroksid – KOH). Tej reakciji rečemo umiljenje ali s tujko *saponifikacija*. Pri izdelavi mila lahko uporabimo razna olja kot predstavnika maščobe, sestavljene iz maščobnih kislin v obliki trigliceridov, potrebno je le vedeti natančno maso luga, ki je potreben za reakcijo umiljenja. V groben lahko reakcijo saponifikacije ali umiljenja zapišemo kot:



Ob umiljenju poleg mila nastane tudi glicerol, ki mehča in vlaži kožo.

Kreiranje mil

Ko smo pri izbirnem predmetu »Kemija v življenju« začeli obravnavati sklop iz učnega načrta »Kemija tudi diši« (eterična olja), smo z učenkami in učenci prišli do ideje, da bi izdelali različna mila z eteričnimi olji, ki bi jih kasneje razstavili na šolskem bazarju. Odločili smo se, da bomo izdelali medeno, sivkino in čokoladno milo. Najprej smo poiskali recepte in se seznanili s teoretičnim delom, naročili sestavine, ki so potrebne za izdelavo mil, in pričeli z eksperimentalnim delom.

ČOKOLADNO MILO

Sestavine:

100 g sončničnega olja,
250 g kokosovega masla,
150 g oljčnega olja,
65 g NaOH,
190 g destilirane vode,
10 mL eteričnega olja,
15 g čokolade.

Potek dela: najprej smo si pripravili vse sestavine in pripomočke, ki smo jih potrebovali pri pripravi mila in natančno stehtali vse potrebne sestavine. Kokosovo maslo smo počasi segrevali, da se je stalilo. NaOH smo previdno vsuli v vodo, saj je ob tem potekla burna eksotermna reakcija. Raztopina NaOH se je močno segrela, zato smo jo ohladili na približno 40 °C. Pri raztapljanju NaOH-ja damo NaOH vedno v vodo in nikakor ne obratno. V kokosovo olje smo vlili odmerjeno oljčno in sončnično olje. Pripravljen raztopino NaOH smo vlili v mešanico olj, pri tem sta imeli obe raztopini približno enako temperaturo 40 °C. Zmes smo zmešali s paličnim

mešalnikom in ves čas preverjali, ali se je milo že začelo gostiti. Pri uporabi paličnega mešalnika smo bili previdni, da nam zmes ni začela pljuskati. Ponovno smo preverili temperaturo in če je le ta padla pod 40° C, smo lahko dodajali različne dodatke: eterično olje, čokolado ... Maso smo nadevali v namazane modele, prekriji s plastično folijo in jih zavili v volneno odejo. Po štiriindvajsetih urah se je milo ohladilo in strdilo, tako da smo ga odstranili iz modelov. Milo smo pustili zoreti 5 tednov.



Čokoladna masa mil v kalupih



Sestavine za čokoladno milo



Izdelana čokoladna mila

SIVKINO MILO

Sestavine:

100 g sončničnega olja,
250 g kokosovega masla,
150 g oljčnega olja,
65 g NaOH,
190 g destilirane vode,
10 mL eteričnega olja,
posušeni cvetovi sivke.

Pri izdelavi sivkinega mila so bili osnovne sestavine in potek dela enaki kot pri recepturi čokoladnega mila, razlika pa je bila v dodajanju dodatkov, kjer smo milo posipali s cvetovi sivke. Tudi sivkino milo se je sušilo 5 tednov, tako se je NaOH izlužil in v končnem izdelku ni bil več prisoten. Takšna mila so zato popolnoma varna in čudovita za uporabo. Sivka je zdravilna rastlina s številnimi koristnimi lastnostmi, ki se pogosto uporablja v osebni higieni. Zakaj smo se torej odločili pripraviti milo iz sivke? Odgovor je preprost. Ker ima sproščujoče lastnosti; sivka je antiseptična, adstrigentna, protivirusna in antibakterijska. Zato je sposobna umiriti nekatere kožne bolezni, kot so dermatitis, ekcem, akne in opekline; ima dober vonj; nima stranskih učinkov, zato je primerna tudi za otroke in dojenčke ...



Sestavine za sivkino milo



Tehtanje NaOH



Mešanje raztopin NaOH in olj s paličnim mešalnikom



Sivkina mila v kalupih

MEDENO MILO

Za izdelavo naravnega mila iz medu smo potrebovali: belo glicerinsko osnovo za rastlinsko milo, 25 g medu, 2 kapljici eteričnega olja sivke, rumeno barvilo za milo.

Med in druge mojstrovine čebel so poznane po številnih dobrodejnih in zdravilnih učinkih na človeka.

Potek dela: pripravili smo vodno kopel, v katero smo dali stekleno čašo z belo glicerinsko osnovo za rastlinsko milo in pričeli z mešanjem. Ko se je osnova raztopila, smo dodali še med, eterično olje

in barvilo za milo. Mešanico smo vlili v kalupe, počakali, da se je snov strdila in milo nato vzeli iz modelov. Medeno milo zaradi vsebnosti medu deluje blago antiseptično in zavira rast mikrobov. Kožo mehča, ji vrača elastičnost, sijaj, vlago, jo varuje, ščiti, rahlo odlašavi ter poskrbi, da je mehka in voljna.

Učenci, s katerimi smo izdelali naravna mila, so ob delu naravnost uživali in se zabavali, utrdili so metode varnega eksperimentalnega dela v kemiji ter razvijali eksperimentalne spretnosti in eksperimentalni pristop.



Bela glicerinska osnova za rastlinsko milo



Medena mila v kalupu



Izdelana naravna mila



Prodaja naravnih mil

Zaključek

Ugotovili smo, da so vonji pri naravnih trdnih milih nežni in prijetni, kožo puščajo čisto in mehko. Sklepali smo, da industrijska mila v primerjavi z naravnimi mili kožo bolj izsušijo, kot pa negujejo, prav tako niso biološko razgradljiva, saj vsebujejo različna kemična sredstva za izboljšanje pralnih lastnosti.

Izdelana naravna mila z naravnimi dodatki smo tudi preizkusili in ponudili na trgu kot izdelek, ki bo zaradi igrivih barv in vzorcev tudi odlično darilo. Zaradi velike izbire in raznolikosti dodatkov smo predpostavili, da lahko vsakdo izbere pravo naravno milo za svoj tip kože.

Učenci in učenke, ki so izdelali naravna mila, so dobili od obiskovalcev veliko pozitivnih komentarjev med samo prodajo mil, zato lahko zapišemo sklepno misel, da smo zelo zadovoljni, ker smo se lotili tega inovativnega projekta in se že veselimo novih raziskovanj v prihodnosti.

Literatura

Križnik Vrhovec, D. (2016): *Izdelovanje domače kozmetike v osnovni šoli*. Dob: Osnovna šola Dob.
Gostinčar, K. (2013): *Eko darila: naravna mila in izdelki za lepoto ter dobro počutje*. Ljubljana: Kmečki glas.
Pichler Radanov, M. (2014): *Babičina kozmetika*. Ljubljana: Modrijan.
Svoljšak Mežnaršič, I. (2005): *Kozmetologija. Učbenik za predmet kozmetologije v 2. letniku programa Kozmetični tehnik*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Viri

Vir 1: https://www.milou.si/index.php?route=extension/d_blog_module/post&post_id=18, 20. 2. 2019.
Vir 2: Metka Nograšek, *Naravni kozmetični pripravki: medeno milo in balzam*. Dostopno na <https://mojopogled.com/naravni-kozmetichni-pripravki-medeno-milo-in-balzam/>, 20. 2. 2019.
Vir 3: *Medeno milo*. Dostopno na http://www.naravnomilo.si/sl/izdelki/izdelek_naravna_mila?ime=medeno%20milo, 20. 2. 2019.
Vir 4: Mohorčič, N. (2013): *Zgodovina pridobivanja mila*. Ljudska univerza Ajdovščina. Dostopno na http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ok7_o3KLh8MJ:www.lu-ajdovscina.si/mma/sivka/2013120207364236/+&cd=3&hl=sl&ct=clink&gl=si, 21. 2. 2019.

Dogodivščine Kema in Ije – didaktična igra pri pouku kemije



Barbara Lekše, prof. likovne umetnosti in
Ajda Medvešek, prof. kemije in biologije, OŠ Ivana Skvarče v Zagorju ob Savi

Pri poučevanju kemije je pomembno, da učenci razumejo pojme, odkrivajo povezave med njimi in jih povezujejo v pravila. Včasih so ti za njihovo razumevanje in predstavo zahtevni, kar lahko vpliva na učenčevo zanimanje za usvajanje znanja kemije. Poučevanje zato ne sme biti le »teoretično« in frontalno. Učencem so pri pridobivanju znanja in kot motivacijski dejavnik lahko v veliko pomoč različni učni pripomočki in sodelovalna oblika učenja. Z namenom, da bi utrjevali, ponavljali in nadgrajevali pridobljeno znanje znotraj učne enote kisline, baze in soli ter bili pri tem aktivni in krepili pozitivne odnose z vrstniki, sva avtorici prispevka pripravili avtorsko didaktično igro Dogodivščine Kema in Ije.

Uvod

Učenci so pri pouku radi aktivni in sami graditelji svojega znanja. Učiteljeva glavna naloga je učencem privzgojiti učinkovite načine usvajanja znanja in vzbuditi ljubezen do učenja (Kornhauser Frazer 2018). Učitelj se zato osredinja k skrbni pripravi takšne učne ure, pri kateri spodbuja, da so učenci aktivno vključeni v učni proces, so samostojni, ustvarjalni in motivirani. Pri delu opazuje interakcije med njimi in jih po potrebi usmerja z namenom, da bi učenci pridobili na področju znanja ter socialnih veščin in vrednot.

Če želimo doseči trajnejšo zapomnitev in razumevanje vsebin ter ob tem krepiti veščine sodelovalnega učenja, je aktivna vloga učencev pri pridobivanju in utrjevanju znanja nujna. Upoštevanje teh spoznanj posledično vpliva na učiteljev izbor metod in oblik dela. V nadaljevanju predstavlja didaktično igro kot razpoložljivo izbiro, ki spodbuja aktivno participacijo učencev in tudi njihovo skupno povezovanje.

Didaktična igra

Pedagoška enciklopedija (1989) opredeljuje didaktično igro (v ožjem pomenu) kot igro, v kateri so pravila in vsebine izbrani, organizirani in usmerjeni tako, da pri otrocih spodbujajo določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in učenju (Pekljaj 2000).

Pekljaj (2000) navaja, da je didaktična igra igra z določeno nalogo in določenim ciljem. Ta je pri pouku zelo uporabna. Lahko je del neke naloge, uporabimo pa jo tudi pri ponavljanju in utrjevanju snovi, vajah ... Pojavlja se kot učna metoda (prav tam). Prisotna je lahko kot stalni del učne izvedbe, zlasti v motivacijskem delu, ali pa tudi pri

podoživljanju/utrjevanju in ustvarjanju po usvojeni vsebini. Bognar (1987) navaja, da mora imeti didaktična igra vse lastnosti igre oz. jo mora otrok doživljati tako. Da bi to lahko uresničili, moramo temeljito poznati značilnosti otroške igre, posamezne razvojne stopnje v njej in vsekakor didaktične igre preveriti v praksi. Šele takrat, ko jih bodo otroci sprejeli kot igro, jih bomo lahko pojmovali kot didaktične.

Didaktična igra – Dogodivščine Kema in Ije

Avtorska didaktična igra *Dogodivščine Kema in Ije* zajema učno vsebino kisline, baze in soli, ki jo lahko učitelj obravnava v osmem ali devetem razredu pri pouku kemije. Učitelj pri obravnavani snovi izhaja iz ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu osnovnošolskega izobraževanja iz kemije.

Osrednja lika didaktične igre sta mladostnika Kem in Ija, ki imata rada kemijo in bi rada čim prej prišla v svoj laboratorij, kar je cilj igre. Ta je zasnovana na igralni plošči, vsebuje pa naslednje igralne pripomočke: barvno kocko, igralno figuro za vsakega igralca in kartice z vprašanji oz. nalogami. V igri lahko sodeluje od 2 do 6 igralcev.

Igralna plošča je sestavljena iz rdečih, modrih, rumenih in sivih polj ter iz dvanajstih slikovnih polj. Vsak igralec si izbere figurico in jo postavi na začetno polje (start). Igralci premešajo kartice z vprašanji oz. nalogami – vsak kup kartic posebej (rdeče, modre in rumene kartice) – in jih postavi na ploskev ob igralni plošči. Cilj igre je pravilno rešiti naloge in priti prvi v laboratorij (cilj). Igralci preberejo priložena navodila igre, si pripravijo bel list, svinčnik in zgibanko periodni sistem elementov. Če je učencu lažje, lahko odgovore poda v pisni obliki na list papirja, ki ga ima pred seboj.



(likovno oblikovanje Barbara Lekše): di-daktična igra Dogodivščine Kema in Ije

Igro lahko na primer začne najmlajši igralec in vrže kocko. S figurico se prestavi na prvo polje po vrsti, ki ustreza barvi na kocki (na primer: igralec vrže na kocki rdeč krog, torej figurico prestavi na prvo rdeče polje na igralni plošči). Glede na barvo polja, na katero je igralec prispel, so mogoči naslednji izidi:

- Rdeče, modro, rumeno polje – igralec iz kupčke vzame kartico z vprašanjem oz. nalogo, ki ustreza barvi polja, na katero je prispel (na pri-

mer: igralec je prispel na rdeče obarvano polje, sošolec mu prebere nalogo oz. vprašanje z rdeče kartice). Vsebinsko so naloge in vprašanja na karticah zastavljena tako, da so na rdečih karticah zapisana vprašanja s področja kislin, na modrih s področja baz in na rumenih s področja soli. Če učenec odgovori pravilno, nadaljuje igro in še enkrat vrže kocko, v nasprotnem primeru pa počaka, da je ponovno na vrsti, igro pa nadaljuje učenec na njegovi levi strani. Igra poteka v smeri urinega kazalca.

- Sivo polje – učenec počaka, da je ponovno na vrsti. Igro nadaljuje igralec na njegovi levi strani.



- Slikovno polje – tu so slikovno prikazani in opisani različni primeri uporabe kemijskega znanja. Primeri so čim bolj povezani z izkušnjami učencev v vsakodnevnem življenju. Učenec učencu, ki je prišel na slikovno polje, na glas prebere opisano situacijo (na primer slikovno polje številka 1 – *Jož, me, jož, stopil si v koprive. V dlačicah kopriv se nahaja metanojska kislina. Jož, kako skeli! 1-krat ne mečeš.* Slikovno polje številka 5 – *»Ija je pripravila izvleček rdečega zelja, ki ga potrebujemo kot pokazatelja bazičnosti, kislosti ali nevtralnosti raztopin. Pohiti z njim v laboratorij. Še enkrat mečeš kocko!«* Slikovno polje številka 6 – *Uf, pokvaril se ti je akumulator v avtomobilu, v katerem je žveplova kislina. Počakati moraš na pomoč, 2-krat ne mečeš.* Slikovno polje številka 10 – *Pičila te je osa. Ija pozna rešitev. Osje želo vsebuje bazo, zato lahko osji pik omiliš s kislino. Ranico oskrbi z limonovim sokom ali s kisom. 1-krat ne mečeš) ...*



(likovno oblikovanje Barbara Lekše); didaktična igra Dogodivščine Kema in Ije

Zakaj je vključevanje didaktične igre pozitivno za učence – kaj so pokazale naše izkušnje?

Pedagoške izkušnje pri poučevanju kažejo, da imajo učenci aktivne oblike pouka zelo radi. Pri kemiji je veliko možnosti za doseganje učnih ciljev prek izkustvenih oblik učenja, ki so za gradnjo razumevanja in trajnejše zapomnitve ter za uporabo pogosto abstraktnih kemijskih pojmov nujne.

Pri pouku želimo, da so učenci pri delu čim bolj samostojni in aktivno vključeni v učni proces, zato skušamo središče učne ure prenesti z učitelja na učence. Bruner (v Woolfolk 2002) je prepričan, da mora biti učenec aktiven, če želi razumeti sestavo informacij – sam pri sebi mora določati ključna načela in ne le preprosto sprejeti učiteljeve razlage.

Število naravoslovnih pojmov, ki so vedno abstraktnjši, po vertikali narašča. Razumevanje pojmov, povezav med njimi in oblikovanje pravil pri učenjih lahko izboljšajo vidne predstave. Informacije, ki so kodirane vizualno in besedno, so najlažje za učenje (Mayer in Sims 1994 v Woolfolk 2002).

Didaktična igra je namenjena utrjevanju in nadgrajevanju znanja, saj brez določenega predznanja učenci igre ne morejo izvesti. Slikovna polja krepijo zapomnitev nekaterih uporabnih znanj tudi zato, ker so informacije podane besedno in slikovno.

Pri igranju igre so učenci razdeljeni v vnaprej določene manjše heterogene učne skupine, saj se znotraj takšnih skupin učenci lahko učijo drug od drugega. Učenci pri tem načinu dela z lastno aktivnostjo dosegajo učne cilje, boljša sta zapomnitev in razumevanje. Učno šibkejši učenci svoje znanje poglobljajo, učno zmožnejši pa imajo priložnost ob razlagi utrditi in nadgraditi razumevanje učne snovi. Tovrsten način dela pa ima še druge pozitivne učinke, saj učenci pri igranju didaktične igre krepijo svojo socialno kompetentnost – učenci se povezujejo med seboj, si medsebojno pomagajo, naučijo se sprejeti poraz, drugačno mnenje, vztrajati pri dokončanju naloge ... Učenci so v skupini med seboj pozitivno soodvisni – drug drugega potrebujejo za igranje igre. Pozneje so lahko skupine oblikovane tudi spontano.

Pri igranju igre učenec prebere vprašanje oz. nalogo učencu in ta mora nanj odgovoriti, s tem pa ima tudi priložnost, da učencu odgovor razloži. Velikokrat se zgodi, da učenci celo bolje razumejo razlage, ki jim jih posredujejo njihovi vrstniki, ker so lahko bližje njihovi ravni in načinu razmišljanja kot pa učiteljeve razlage. Woolfolk (2002) navaja, da lahko učenci rešijo miselne naloge s socialno podporo hitreje, kot če jih rešujejo sami.

Učenci v razpravah radi sodelujejo, razpravljajo in razložijo stvari, ki niso jasne, argumentirajo razloge za pravilnost rešitve, rešitve nalog podkrepijo s primeri, o pravilnosti rešitve želijo prepričati tudi druge člane skupine, pri tem pa še sami poglobljajo razumevanje učne snovi. Izražajo se v prvi osebi, razvijajo sposobnost interpretacije, ustne komunikacije in krepijo besedni zaklad s področja naravoslovne terminologije.

Pomembno je tudi, da učenec pozorno posluša sošolca, ki mu nalogo prebere. Peklaj (2000) navaja, da je najpogostejša in hkrati temeljna oblika poslušanja v šolski situaciji poslušanje z razumevanjem.

Delo v skupini pa seveda lahko pripelje tudi do različnih nasprotujočih si mnenj in rešitev. Konflikt na miselni ravni lahko učenci rešijo sami, in sicer ob pogoju, da začnejo razmišljati na drugačen način in posledično sprejmejo drugačno rešitev.

Cilj vsake skupine je, da bi vsak učenec dosegel čim boljši učni izid in da bi imeli učenci med seboj dobre pozitivne odnose. Že pred igranjem igre poudarimo, da bo cilj igre dosežen le, če bodo vsi dobro sodelovali in če bo vsak sam prispeval k doseganju skupnega cilja. Čeprav skupaj delajo in si med seboj pomagajo, morajo člani skupin na koncu prikazati tisto, kar se je vsak naučil – vsak posebej je odgovoren za svoje učenje; pogosto se to kaže na individualnih testih ali pri drugih nalogah (Woolfolk 2002).

Znanje s področja kislin, baz in soli so učenci prek frontalno posredovanih dejstev pridobivali tudi z eksperimentalnim delom in vpeljevanjem sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.



Z igranjem igre pa so lahko spoznali tudi, da se lahko isto učno temo učijo z različnih vidikov in v različnih kontekstih. Z igro so nadgradili svoje teoretično in eksperimentalno znanje ter ga povezali v celoto.

Učenci so med igranjem igre kar »pozabili« na klasično učenje in razvijali pozitivne odnose s sošolci. Takšna oblika ponavljanja učne snovi je vsekakor bolj sproščena in igriva. Vzdušje je bilo pozitivno, sproščeno, učenci so zelo pohvalili igro in povedali, da so jim takšne ure všeč. Pri igri so izražali pozitivna čustva (nebesedni in besedni izrazi, več so se smejali, pokazali so, da so ponosni nase, drug drugega so spodbujali, ko so podali pravilen odgovor ...) in pridobili novo znanje ali nadgradili obstoječe. Pridobivanje informacij na tak način je trajnejše od npr. frontalnih razlag.

Zakaj bi bila priprava didaktične igre pozitivna za učitelja – uspešno sodelovanje učiteljic različnih področij

Ko se je porodila ideja o pripravi didaktične igre, se je pojavilo precej odprtih vprašanj v povezavi s cilji igre, z vsebino pa tudi v povezavi z izdelavo didaktične igre. Estetsko izdelana igralna plošča z vsemi igralnimi pripomočki je dodaten pozitivni motivacijski dejavnik, za katerega ima zasluge učiteljica likovne umetnosti. Skupno razmišljanje, oblikovanje, skupno razpravljanje o pravilih, vizualni podobi glavnih junakov, slikovnih poljih itn. je prineslo dragoceno izkušnjo medsebojnega in

medpredmetnega povezovanja dveh po stroki različnih učiteljic.

Pri medpredmetnem povezovanju se poraja vprašanje, ali sem kot učiteljica dovolj odprta za tovrstno povezovanje, kakšne so časovne možnosti za takšno povezovanje ob dejstvu, da živimo v času, v katerem je tempo dela in življenja (pre)hiter. Vsekakor načrtovanje takšnega načina dela od učiteljic zahteva veliko časa in osebne angažiranosti, to pa odtehtajo številni pozitivni učinki in rezultati, ki dajejo zalet in smernice tudi za naprej.

Takšno povezovanje nudi veliko pozitivnega; sprejemamo izzive, posredujemo svoje znanje in sprejemamo novo, smo ustvarjalni, pripravljeni sprejemati različne kompromise, se vključevati v procese sodelovanja, medsebojnega usklajevanja in krepi pozitivne socialne odnose.

Pozitivne povratne informacije dajejo potrditev in spodbujajo, da se različne oblike povezovanja uporablja v vedno večji meri in na različne načine. Pri ustvarjanju avtorske didaktične igre smo navsezadnje učencem prikazali, kako lahko zelo uspešno med seboj sodelujejo posamezniki z različnimi interesi. Pogosto pravimo, da je zgled najboljši učitelj, in učitelji sami smo lahko zgled tega, da medsebojno povezovanje pravzaprav nima mej.

Literatura

Bongar, L. (1987): *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: DZS.
Kornhauser Frazer, A. (2018): *Poti in srečanja*. Ljubljana: Modrijan.
Peklaj, D. (2000): *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: ZRSŠ.
Woolfolk, A. (2002): *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Človek ni lep ali grd, ampak je samo drugačen



Maja Rožanec, profesorica razrednega pouka, Osnovna šola Vič, Ljubljana

Sprejemanje je pomembna vrednota v današnjem svetu. Vendar ne gre le za sprejemanje, temveč tudi za sposobnost videti v drugačnosti prednost za lasten razvoj in osebno rast. Pomembno se je tudi zavedati, da smo vsi na svetu edinstveni, s svojimi darovi in z njimi največji prispevek družbi. V tretjem razredu smo se te vsebine dotaknili preko knjige, nadaljevali z obiskom deklice iz Bruslja in didaktično igro ter zaključili z obiskom Lea Andolška, študenta ekonomije, ki nam je pokazal, da je v življenju vse mogoče, če le jasno vemo, česa si želimo in pri tem tudi vztrajamo. Krog se je sklenil, saj smo z obiskom vsi veliko pridobili in se učili drug od drugega.



Leo na obisku

Človek ni lep ali grd, ampak je samo drugačen. S temi besedami me je pred nekaj leti navdihnil učenc po prebrani pravljici *Veveriček posebne sorte* avtorice Svetlane Makarovič. Prav ta drugačnost in raznolikost med nami prispevata k temu, da je svet tako zanimiv in barvit. Vsak na platno sveta vnese svoje barve in svet postane čudovita slika, če le dopustimo in vidimo v raznolikosti prednost in možnost učenja drug od drugega.

Kako sem spoznala Lea

Učitelji se zavedamo, da je učenje vseživljenjski proces, zato sem lansko leto obiskovala Delta Life Coaching Akademijo in jo tudi uspešno zaključila. Vendar mi je izobraževanje prineslo še veliko več. Tam sem spoznala osebo, ki mi je večkrat naježila kožo. Leo Andolšek se je rodil z omejeno gibljivostjo komolčnih in zapestnih sklepov. Z oviro se je soočal predvsem v otroški dobi. Nekje do četrtega leta starosti so bile zdravstvene težave izrazite. Zdravniki so

mu napovedovali prihodnost, v kateri se ne bo mogel igrati z žogo, voziti kolesa, se igrati na igralih in uživati v vseh otroških radostih. Težave je imel tudi na področju samooskrbe, saj se ni mogel samostojno obleči, počesati ali si umiti zob. Čakala ga je prihodnost otežene skrbi zase, vendar je Leo zdravnikom dokazal nasprotno. Zdaj živi drugačno življenje od predvidenega. Vse to, kar so napovedovali, se ni uresničilo, saj je s trdim delom na sebi, vztrajnostjo in vero vase dosegel več kot marsikdo izmed njegovih vrstnikov. Danes je Leo 21-letni študent ekonomije in prav zdaj se nahaja na študentski izmenjavi v Rimu. Še več, je strasten voznik motorja in občasno tudi tekmuje. Omejitve so, vendar se je odločil, da bo z njimi živel in jih krepil. Izbral si je drugačno pot in drugačno življenje od predvidenega. S svojim pogledom in pozitivno naravnostjo pa »okuži« vsakega v svoji bližini.

Na enem izmed govornih nastopov, ki smo jih imeli v okviru izobraževanja, se je odločil, da bo predsta-

vil svojo življenjsko zgodbo. In takrat se je moja koža naježila. Ob zaključku svoje predstavitve je rekel, da bi želel s svojo zgodbo motivirati in spodbuditi tudi otroke in mlade. Njegova želja izvira predvsem iz lastnih opažanj, saj je v srednješolskih letih opazoval svoje sošolce in prijatelje ter v mnogih videl, da živijo življenje brez življenjskih ciljev, želja in strasti. Predvsem pa je opazil, da mnogi med njimi niso srečni. Po zaključku njegovega govornega nastopa se je v meni porodila ideja, da ga povabimo k nam, v naš tretji razred.

Šola, ki sprejema raznolikost

Kot profesorica razrednega pouka sem vsak dan med otroki in se vedno bolj zavedam tega, da čisto vsak izmed njih v razred prinaša nekaj edinstvenega, tako razredni skupnosti in če gledamo širše, družbi. Prav zaradi tega se mi zdi pomembno krepiti zavedanje, da so razlike med nami prednost in nam nudijo možnost učenja drug od drugega. Razredi so vedno bolj raznoliki in, če ne ozaveščamo prej napisanega, menim, da razkoraki med otroki postajajo vse večji, tako rekoč prepadi. Sčasoma se izgublja povezanost med otroki ter posledično v odrasli dobi tudi med odraslimi.

V vsakdanjem življenju med odraslimi velikokrat zaznavam nesprejemanje, celo obsojanje, tekmovalno naravnost in prepričanje v svoj lasten prav. Večkrat se sprašujem, kako bi bilo, če bi pogledali na svet širše? Če bi dopuščali, da obstaja drugačno mnenje, drugačen pogled, in v sočloveku videli, kaj nam prinaša in ne kaj »nam jemlje« ter česa »ne zna narediti« ali »kaj dela narobe«. Če bi slišali in ne samo poslušali?

V okviru učnega procesa skušam učence vzgajati v smislu, da smo se v šolo prišli vsi nekaj naučiti. Nekateri v šoli dajejo večji poudarek pisanju, branju, drugi računanju, spet tretji naravoslovju in družboslovju, petju, slikanju in športu. Nekateri pa se učijo lepega vedenja, navezovanja socialnih stikov ali morda krepijo svojo samopodobo. Šola je prostor, kjer se vzporedno z učnim procesom krepijo tudi vrednote. Prav slednje so za nekatere učence, ki nimajo spodbudnega domačega okolja, morda še bolj pomembne kot znanje, ki ga pridobivajo v okviru učnih predmetov. V šoli se torej med drugim učimo delovanja v manjši skupnosti, saj bodo ti otroci nekoč del večje in širše skupnosti. Večkrat poskušam učencem predstaviti razred kot neko obliko razširjene družine, kjer so sodelovanje, odgovornost, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje, pomoč in učenje drug od drugega bistvenega pomena.

Priprave na Leov prihod

Prav zaradi omenjenega se mi je zdelo vprašanje, ali naj povabim Lea v naš razred, retorično. Preden je prišel, smo si še enkrat prebrali knjigo *Veveriček posebne sorte*. In ravno pred njegovim obiskom smo dobili sprva nenačrtovani obisk deklice iz Bruslja,



Učenci so za Lea izdelali darilo

ki nam je predstavila sebe in šolo v njenem kraju. Skupaj z njo smo si nato po skupinah ogledali sličice otrok, ki prihajajo iz različnih delov sveta in si prebrali njihove opise na kartončkih. Nato so učenci posamezni sličici otroka poiskali ustrezen opis na kartončku. Otroci na sličicah so imeli različno barvo kože, bili so različnih ver in spola, imeli različna oblačila ... Med njimi je bil tudi deček na vozičku. Učenci ga niso izpostavljali, zato vem, da so ga sprejemali. Ravno ta deček je bil uvod za pogovor o nekaterih telesnih omejitvah, ki jih lahko imamo v življenju. Takrat so učenci izvedeli za obisk Lea in se ga izredno razveselili ter me kasneje večkrat vprašali po dnevu prihoda.

Z Leom sva se dan pred prihodom slišala in misel, da bo svoje življenjsko poslanstvo začel živeti prav z mojo pomočjo, predvsem pa z mojimi čudovitimi učenci, me je grela. Občutila sem neizmerno hvaležnost, saj sem vedela, da bo v eni šolski uri vsak izmed nas veliko pridobil.

Leo na obisku

Leo je uro pričel s tem, da je učence povabil, naj naredijo skleco. Učenci so jo poskusili narediti in seveda jim je uspelo. Drug drugemu so dali petko in se usedli. Od tu dalje je sledila Leova zgodba ob slikah na projekcijskem platnu. Prikazano je bilo, kako nekaj, kar je mnogim samoumevno, nekaterim ni. Sam se kot otrok ni mogel dotikati svojega obraza ali se prijeti za lase. Tega se je moral v življenju šele nau-

čiti z vztrajnostjo in različnimi pripomočki. Slike na projekcijskem platnu so segale v začetno otroštvo, poudarek pa je bil na slikah, kjer je bil Leo enake starosti kot učenci v razredu. Učenci so ga poslušali z velikim navdušenjem in radovednostjo. Takrat sem vedela, da sem naredila prav, ko sem ga povabila. Ko človek nosi v sebi tako zgodbo, ne potrebuje ničesar drugega, kakor samo odprto srce in željo, da to deli z drugimi.

V nadaljevanju je Leo učencem zaupal svoje želje in jih povprašal po njihovih. Z veseljem so sodelovali v pogovoru. Nekateri so jasno vedeli, česa si želijo, drugim pa je bil pogovor iztočnica za kasnejše razmišljanje. Dandanes so otroci v življenju večino časa vodeni, zato verjamem, da se je ta del ure dotaknil marsikaterega otroka. Leo je učence s svojim zgledom spodbudil, da je vse mogoče, če jasno vemo, česa si želimo, in pri tem vztrajamo.

Kljub težkemu izzivu, ki ga je imel v življenju, ga to ni ustavilo, da bi v življenju sledil svojim ciljem. Pot ni bila vedno lahka. To so učenci spoznali ob zaključku ure, ko so lahko preizkusili vse longete, ki jih je v otroštvu nosil, da je izboljšal gibljivost komolčnih sklepov. Izkustvo je področje, ki je otrokom najbližje, zato je bil ta del zanje še posebej zanimiv.

Človek je le drugačen

Opisana ura je bila zelo dragocena. Z njeno pomočjo smo se učili, kako smo lahko drug drugemu doprinos. Vsi se lahko od drugega nekaj naučimo. Včasih je to novo znanje, nova veščina, spet drugič postavljanje meja, sprejemanje drug drugega, krepitev svoje samopodobe, samospoštovanja in vere vase ali morda empatije. Pri tem osebno menim, da je potrebno poudariti, da tukaj ne gre za enosmerni proces. Ne učijo se namreč le otroci od odraslih, temveč je lahko smer učenja tudi obrnjena.



Predaja darila ob koncu obiska

Otroci so se pri uri z Leom učili sprejemanja drugačnosti, spoštovanja, zavedanja svojih želja, uresničevanja svojih ciljev, predvsem pa ozaveščanja, da so na svetu edinstveni, vsak s svojimi darovi. S tem, ko jih pokažejo in delijo z drugimi, so največji prispevek današnji družbi. Učili so se tudi, kako pomembno je zavedanje svojih želja, vztrajanje in to, da verjameš vase. Leo pa je s pomočjo otrok in preko močne življenjske zgodbe korak bližje svojemu poslanstvu. In jaz? Tokrat sem se učila od obojih. Če me kdorkoli kdaj vpraša o otrocih, lahko z lahkoto rečem, da so prav oni eni izmed mojih najbolj modrih učiteljev, od katerih se vsakodnevno učim in spoznavam sebe ter se osebno in profesionalno razvijam.

“Otrokom sem želel pokazati, da je pomembno verjeti vase, verjeti v čudeže, delati in vztrajati, saj se ob takem ravnanju vse postavi na svoje mesto.”

Leo Andolšek

Za konec navajam še nekaj misli otrok, ki zaobjemajo njihova spoznanja in počutje med učno uro. Mene so prijetno presenetile in pobožale po duši. Verjamem, da bo kakšna navdihnili tudi vas.

- »Z Leovim obiskom sem se naučila, da v življenju nikoli ne smemo obupati, ne glede na to, kakšne so ovire. Tudi če se zdi, da so nepremagljive. Vedno moramo poskusiti.«
- »Leo nas je naučil, da je vse mogoče in če si želiš, lahko narediš vse. Uresničil je svoje želje in tudi mi jih lahko, če se le potrudimo. To je bila zelo poučna šolska ura. Lea priporočam še komu.«
- »Vesela sem, ker obstajajo ljudje, ki se ne vdajo. In po tem obisku sem ugotovila, da vsak človek lahko uresniči svoje sanje.«
- »Po obisku sem ugotovila, da obstajajo tudi drugačni ljudje in da je vse mogoče, če se le potrudim. Leo ima težave, a je vseeno izpolnil svoje želje. Po njem se lahko vsi zgledujemo.«
- »Bilo mi je lepo, da je zbral pogum in da se ne sramuje. Predstavitel mi je bila všeč. Zanimivo je bilo, ker smo lahko poskusili longete. Všeč mi je, ker ni nikoli obupal in je iskal vedno nove izzive.«
- »Predstavitel mi je bila všeč še posebej takrat, ko smo lahko sprobali longete. Leu bi želel, da bi postal prvak v motokrosu.«
- »Leovega obiska sem bil vesel. Od njega sem se naučil, da si vedno oz. imaš vedno nekaj dobrega v sebi.«
- »Obiska sem bil zelo vesel. Od Lea sem se veliko naučil. Mislim, da je Leo zelo srečen. Želim mu, da bo v svojem življenju varen in da bo zdrav. Hvala, Leo, da si nas obiskal!«

Sistem nagrajevanja kot motivacija za pisanje domačih nalog pri srednješolcih



mag. Anja Megušar, profesorica matematike, Srednja medijska in grafična šola Ljubljana

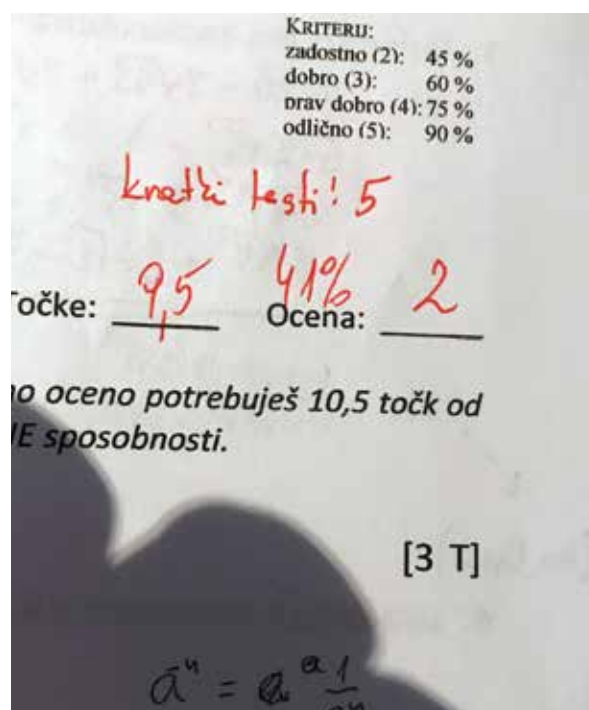
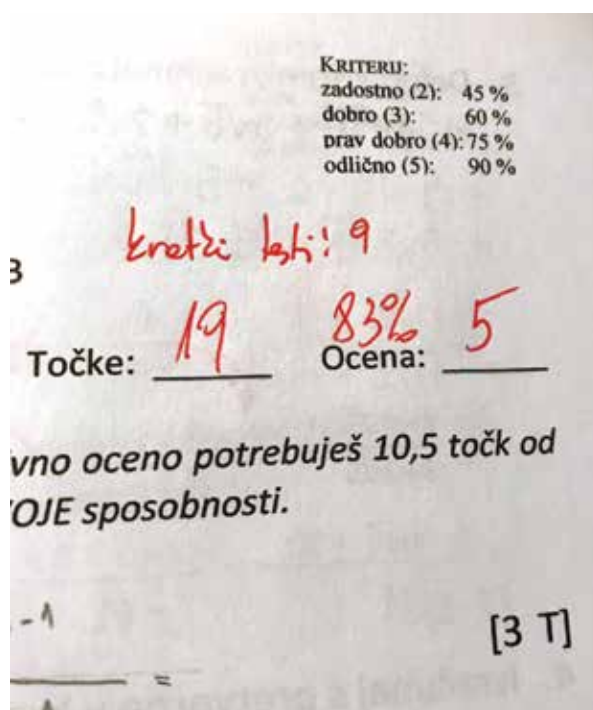
Članek predstavlja drugačen pristop k domačim nalogam. Domače naloge so zadnje čase velik kamen spotike. Vse več se sprašujemo o njihovi smiselnosti, v pedagoškem trikotniku učitelj – otrok – starši pa ima na nastalo situacijo vsak svoj pogled. Učitelji seveda zagovarjamo njihovo potrebnost. Problem pa nastane, ko moramo učence in dijake prepričati, da nalogo naredijo. Pri iskanju motivacije sem se tako odločila za sistem nagrajevanja. Dijakov ne kaznujem, če naloge ne naredijo. Nagradim pa vse, ki jo naredijo.

O domačih nalogah

Živimo v časih, ko sta šola in izobraževanje ves čas pod drobnogledom. Javnost pritiska na učitelje, kako naj poučujejo, kaj smejo in česa ne. Še največji kamen spotike so zadnje čase domače naloge. So potrebne ali niso? V pedagoškem trikotniku učitelj – otrok – starši ima vsak svoje mnenje o njih. Učitelji menijo, da se brez njih ne da poučevati, da morajo otroci ponoviti in utrditi snov doma, kajti s tem spodbujajo sprotno delo. Tudi učenci so zelo enotni in so jim naloge odveč. Starševo mnenje pa je največkrat odvisno od otrokovega mnenja. Kadar šola uspešno izdelujejo in jim naloge ne povzročajo

težav, starši nimajo težav z domačimi nalogami. Ko pa začne učencem zmanjkovati energije ali pa ko jo morajo starši delati skupaj z otroki, se njihovo mnenje o domačih nalogah spremeni. Naloge postanejo prezahtevne in predvsem preobsežne.

Sem profesorica matematike v srednji šoli in dijakom dajem domače naloge. Pri tem se ves čas srečujem z izzivom, kako pripraviti dijake, da bi jih opravili, saj jih večina meni, da so domače naloge odvečno opravilo. Tudi javnost se nagiba k stališču, da so učenci časovno preobremenjeni in se sprašuje o smiselnosti in učinkovitosti domačih nalog. Starši sicer sprejemajo, da je naloga pri matemati-



Dijaki s pomočjo kratkih testov lažje dobijo lepe ocene

ki potrebna in zaželena, vendar pa so zadnje čase vse domače naloge v istem košu. Nihče poleg trditve, da so domače naloge nesmiselne, ne napiše, katere naloge. Pri matematiki položaj zelo dobro opiše rek: »Če gledam krojača, kako naredi obleko, še ne pomeni, da jo znam narediti.« Tudi če dijaki v razredu delajo in sodelujejo, še ne pomeni, da stvari razumejo do te mere, da bodo rešili naloge samostojno. Tu pa pomembno vlogo odigrajo domače naloge. Začnemo s preprostimi nalogami in postopki ter počasi stopnjujemo. Ko dijak rešuje domače naloge, utrdi že znano in odkrije, česar še ne zna. Tako lahko naslednjo uro pri pouku vpraša, česar ni razumel.

Teorijo potrebnosti domačih nalog pri matematiki sprejemamo in razumemo vsi. Vsi razen mladitih, s hormoni polni razvijajoči se najstniki. Tudi v osnovni šoli je podobno. V prvi triadi ni težav s pisanjem domačih nalog. Starejši, kot so učenci, večje so težave, in sicer predvsem v motivaciji. V smiselnosti domačih nalog. Za večino najstnikov je to pač potrata časa.

Pri iskanju rešitve, kako motivirati dijake, ki so pogosto brez domačih nalog, sem se zato sama odločila za sistem nagrajevanja. Zdi se namreč, da današnja mladina zelo težko sprejema kritiko in rada sprejme nagrado in pohvalo. Tako namesto tega, da dijaka kaznujem, ker nima naloge, raje nagraim tistega, ki jo je naredil.

Drug problem pri opravljanju domačih nalog je preobremenjenost dijakov. Dijaki slovenskih šol imajo v povprečju 7 ur pouka dnevno. Ko temu dodamo še vožnjo v šolo in iz nje ... Nekateri dijaki se v primeru naše šole v Ljubljano vozijo od daleč in zaradi neugodnih voznih redov resnično nimajo časa za obsežne domače naloge. Tako jih največkrat prepíšejo med poukom ali na hodniku med odmorom. Odmor pa je v resnici namenjen počitku in ne delanju domačih nalog. S prepisovanjem tako le napolnijo zvezek, razumevanja pri tem pa je malo. Nekateri nalogo celo prepíšejo zelo zmeden; pol prve naloge, ki se nadaljuje s polovico druge naloge. In ko ga vprašam, kako je iz neke vrstice prišel v drugo, po navadi odgovori, da zna na pamet ali pa da se trenutno res ne spomni. Pa je dijak to res naredil sam? Sama menim, da bi dijaki morali narediti toliko domače naloge, da lahko sledijo rednemu pouku.

Domačih nalog ne pregledujem po zvezkih in ne gledam, kdo jo ima in kdo ne. Pregled vseh 30 zvezkov vzame neverjetno veliko časa. Približno 10 minut. V 10 minutah lahko rešimo nalogo ali dve. Učitelji se ves čas pritožujemo, da imamo premalo časa za obravnavanje in utrjevanje snovi, vendar pa porabimo četrtno šolske ure za nekaj, kar ne prispeva k ničemur. Pregled zvezkov ne pove, ali so dijaki domačo nalogo naredili ali prepisali. Ali so jo naredili z razumevanjem in ali so jo zgolj »copy-paste« prestavili iz sošolčevega zvezka v svoj zvezek.

Ker menim, da morajo dijaki snov razumeti in ne zgolj napolniti zvezka, sem se zato sama odločila za sistem pregledovanja razumevanja.

Sistem pregledovanja razumevanja domačih nalog s kratkimi testi

Vsak drugi teden dijakom razdelim kratek test iz domačih nalog. Med rednim poukom dijaki ne dobijo domače naloge, ampak nabor nalog iz učbenika, ki pridejo v poštev za kratek test. Ta je sestavljen iz ene naloge, ki je dobesedno prepisana iz učbenika ali je iz nabora nalog, ki jih rešujejo med poukom. Menim, da dijaki, ki so delali domačo nalogo sami in so tako nalogo s kratkega testa že reševali, znajo nalogo rešiti. Oziroma vsaj vedo, kako jo začeti reševati. Mogoče ne znajo rešiti naloge v celoti in ne obvladajo snovi kot za redni test, poznajo pa osnove. Dijaki v enem sklopu tako pišejo 4 do 5 kratkih testov. Ti kratki testi pa sami po sebi ne določajo nobene ocene. Kot sem že omenila, dijake nagrajujem in ne kaznujem za neopravljeno domačo nalogo. Dijakom sem obljubila, da bodo s kratkimi testi lahko dobili dodatnih 15 % pri rednem testu. Kdor ne osvoji nobenega odstotka, ker ni naredil domače naloge, ni z ničimer kaznovan. Test je še vedno vreden 100 % in še vedno je pozitiven, ko uspe zbrati 45 %. Po drugi strani pa so tisti, ki so delali domače naloge oziroma so se vsaj trudili delati sproti, nagrajeni z dodatnimi odstotki. Nekdo, ki je s kratkimi testi zbral vsaj 5 % (na vsakem testu je dobil vsaj 1 točko od 3, ker je poznal osnove), dobi pozitivno oceno, če redni test piše zgolj 40 %. Ker pa je merilo na testu postavljen na vsakih 15 %, lahko vestni dijaki dobijo eno oceno več, kot če ne bi bilo kratkih testov.

Opažam, da so zdaj dijaki veliko bolj motivirani za opravljanje domačih nalog in predvsem za delo v razredu. Ugotovili so, da že z delom med poukom pridobijo nekaj znanja in razumevanja. Vsaj toliko, da nalogo na kratkem testu začnejo reševati. Tako dobijo vsaj nekaj dodatnih odstotkov za redni test in jim na koncu ne zmanjka odstotek ali dva do želene ocene. Dodatne odstotke s kratkih testov pa upoštevam samo pri rednih testih in ne pri popravljanju ocen. Dijaki so s tem še dodatno motivirani, da čim bolj odpišejo redni test in predvsem, da ga sploh pridejo pisat. Prepogosto se mi je namreč zgodilo, da dijaki prvega rednega testa niso jemali resno. Ali so »špricali« ali pa so se prišli le podpisat. Testi so se tako pisali po petkrat, ali celo šestkrat, in sicer vsi v upanju, da zberem zadostno število pozitivnih dijakov. Statistika ob koncu leta je temu načinu pregledovanja domačih nalog zelo naklonjena. Test vsaj tretjina razreda piše oceno višje, kot bi pisala brez dodatnih točk. Ob koncu leta se tako povprečne ocene v razredu dvignejo. Tudi popravnih izpitov je veliko manj. Dijaki večinoma ugotovijo, da se splača potruditi za prvo redno pisanje testa.

Sistem pregledovanja domačih nalog s kratkimi testi pa se je izkazal za odličnega tudi v komunikaciji s starši. V dobi eAsistenta vnašam uspešnost kratkih testov pod rubriko domačih nalog. Tako lahko starši sproti spremljajo napredek in delo svojih mladostnikov. Prej, ko so bili le redni testi, so starši dobili povratno informacijo le na vsaka dva do tri mesece. Zdaj pa jo dobijo vsaka dva tedna. EAsistent omogoča tudi vnos komentarjev. Ker starši eAsistenta ne pregledujejo redno, jim dodatno pošljem obvestilo o potrebni izboljšavi vsakič, ko je dijak dvakrat zapored popolnoma neuspešen pri kratkem testu. To namreč pomeni, da dijak pri pouku matematike že cel mesec ničesar ne razume in da morda potrebuje pomoč. Bodisi pri sami organizaciji časa bodisi pri uporabi mobilnega telefona ali pa resnično, kljub velikemu trudu

in delu, še vedno ne razume snovi. Takšne in drugačne težave je treba rešiti pred rednim testom. Popravljanje in ponovno pisanje testa dijake še dodatno obremenjuje in še težje sledijo redni snovi. Snov se tako kopiči, problemi rastejo, dijaki pa ne najdejo rešitve.

To generacijo dijakov je težko motivirati za opravljanje domačih nalog, saj ta največkrat predstavlja odvzem prostega časa in deluje kot sredstvo kaznovanja. A sama sem poiskala resnično uspešno pot, ko sem se odločila za sistem nagrajevanja. Kot sem napisala v uvodu, dijakov ne kaznujem, ampak nagrajujem ... Živimo v času, ko si vsi želimo potrditev in pohval ter spodbud in nagrad. Zakaj jih ne bi bili pri urah matematike deležni tudi dijaki? Potrudimo se in združimo prijetno s koristnim.

$$\begin{aligned}
 & -a^6 b^4 a^7 b^4 \\
 & = a^7 b^4 \\
 \\
 & \textcircled{7} \frac{(3a^3 b^2 x^{-5})^2 (2a-2b^{-3} x^3)^3}{(3a^3 b^2 x^{-3})^2 (2a-2b^{-3} x^3)^3} : (2b-1)^4 \\
 & \quad \frac{(2b-1)^4}{(2b-1)^4} \\
 & = \frac{9a^6 b^4 x^{-10} \cdot 8a^6 b^9 x^9}{16b-4} \\
 & = \frac{9b-1x-1}{9^2} \\
 & = \frac{9^2}{2b-x}
 \end{aligned}$$

Dijak je prepisal domačo nalogo brez razumevanja

V realno življenje z realnimi izkušnjami



Damjana Tramte, profesorica razrednega pouka, OŠ Drska

Problemski pouk, raziskovanje, kritično presojanje, utemeljevanje, iskanje novih primerov, analiziranje, povzemanje... in še bi lahko naštevali primere metod in oblik, s katerimi skušamo reševati različne izzive podjetništva na šoli. Včasih smo uspešni, včasih naletimo na kakšne težave. Pri vseh segmentih našega raziskovanja pa je vsekakor v ospredju timsko delo.



Uvod

V okviru programa »Spodbujanje ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti med mladimi«, ki ga izvaja Javna agencija Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, internacionalizacije, tujih investicij in tehnologije (v nadaljevanju SPIRIT) pod okriljem Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo, se različne osnovne in srednje šole udeležujemo dogodkov (javni razpisi SPIRIT-a), ki so usmerjeni v spodbujanje ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti.

Učenci in dijaki pod okriljem šolskih mentorjev in zunanjih izvajalcev s področja podjetništva v dveh tednih po metodologiji *Z ustvarjalnostjo in inovativnostjo do podjetnosti* rešujejo svojo poslovno idejo ali rešujejo podjetniški izziv različnih podjetij in organizacij, ki jih na področju Dolenjske pripravlja Razvojni center Novo mesto. Ker k projektu ZUIP pristopa čedalje več šol, se oblikujejo konzorciji glede na potrebe, kjer so nosilke projekta srednje šole, osnovne šole pa se priključijo. V osnovi se v konzorcij vključi do 50 učencev in dijakov različnih osnovnih in srednjih šol. V nadaljevanju podrobneje opisujem projekt *Z ustvarjalnostjo in inovativnostjo do podjetnosti* (v nadaljevanju ZUIP) preko dejavnosti.

Prebijmo led

Običajno pričnemo naše srečanje z »ledolomilcem« oziroma »icebreaker« igro, s katero skušamo prebiti led z namenom, da udeleženci začutijo delo v skupini ter da se seznanijo z rdečo nitjo oziroma osrednjo

temo celotnega dogodka. Počasi se pričanja proces podjetnega razmišljanja, kjer rešujemo probleme, ki jih je vredno reševati, torej tiste, ki nam izboljšujejo ali lajšajo življenje, pa naj gre to za področje razvoja zdravstvenih naprav ali storitev, uporabe tehnologije v smislu varčevanja časa in optimizacije dela ali pa za izboljšanje kvalitete preživljanja prostega časa. Tu ni v ospredju povprečje šolskih ocen, temveč koliko lahko učenci in dijaki kot posamezniki doprinesejo skupini za skupno dobro. Sam pojem *podjeten*, *podjetnost* ima v širši javnosti sicer pogosto negativno konotacijo, vendar je pojem večkrat nerazumljen, in to zato, ker ni celovito orisan ali predstavljen. Morda pa s tem prispevkom prebijemo led o razumevanju koncepta podjetnosti v osnovnih in srednjih šolah.

Formiranje timov

Prvi izziv je vsekakor oblikovanje timov. Učenci in dijaki se namreč znajdejo v situaciji, ko ne poznajo ostalih udeležencev v svoji skupini in tudi ne poznajo njihovih znanj ali doprinosov, ki jim ga lahko nudijo pri reševanju izziva. Tim pri ZUIP-u je sestavljen iz mešanice učencev iz različnih osnovnih šol iz višjih razredov ter dijakov iz različnih letnikov srednjih šol. Naključno nastale skupine so tako raznoliki timi, v katerih lahko vsakdo nekaj doprinese. Učenci in dijaki so tako kot v realnem življenju postavljeni v kolektiv, ki pa ima skupno nalogo, to je rešiti zadani problem.



In ravno ta cilj učence in dijake v marsikaterem segmentu združuje, raznolikost med njimi pa jim ponuja različne poglede na problem in oblikovanje rešitve. Pogosto se namreč zgodi, da ne moremo ven iz svojega kalupa. Če pa imamo na voljo več različnih in argumentiranih pogledov, lahko svoje mnenje dopolnimo ali ga celo spremenimo. V tem je tudi čar različnosti, saj nas oplemeniti in napolni z novimi razmisleki in znanji.

Skupine običajno oblikujemo s pomočjo različnih iger, ki se navezujejo na temo podjetniškega izziva ter hkrati narekujejo mešanje udeležencev med seboj. Vsem vedno ni po godu umestitev v določeno skupino, vendar roko na srce, h kateremu delodajalcu pa lahko pristopimo na razgovor za službo s seznamom sodelavcev, s katerimi želimo delati. Seveda je organizacija zaposlenih odvisna od vrste in strukture posamezne organizacije in tudi od tega, ali smo delodajalci kar sami. Vse pa običajno ni narejeno po naših željah.

Tímsko delo

Ko so skupine formirane, je potrebno vzpostaviti timsko dinamiko, ki je zelo pomembna, da neka skupina deluje oziroma sodeluje. Pri tem gre za različne procese vzajemnega spoštovanja, sprejemanja in potrjevanja različnosti posameznika, spodbujanja, izmenjave mnenj in stališč ... Člani skupine se morajo med seboj spoznati in hkrati vzpostaviti osnovno pripadnost svojemu timu. Dejavnosti, ki to spodbujajo, so zato usmerjene v predstavitev posameznih članov skupini, v kateri bo sodeloval, ter v oblikovanje odnosov znotraj skupine. Igre na splošno spodbujajo in razvijajo našo domišljijo, zato so sestavni del celotnega koncepta ZUIP-a. Tu običajno govorimo o kreativnosti in inovativnosti, ki je pomemben sestavni del procesa razvoja koncepta podjetnosti in predstavlja izziv tudi mentorju oziroma zunanjemu sodelavcu, ki program sestavi ter ga realizira. V samo realizacijo so vključeni še mentorji posameznih šol, ki udeležence usmerjajo in spodbujajo.

Zaradi različnih šolskih in obšolskih dejavnosti, ki jih imajo učenci in dijaki tekom izvajanja projekta, včasih težje dosežemo oblikovanje dobre ekipe, saj se nekdo, ki se pridruži procesu po formiranju skupin in oblikovanju skupinske dinamike, težje vklopi ali pa se sploh ne. O dinamiki govorimo zato, ker se morajo posamezni člani prilagajati drug drugemu, včasih pričem vztrajati in včasih kaj opustiti. Izpostavimo lahko razvoj pogajalskih sposobnosti in moč argumentacije, ki nam pomaga pri doseganju svojih ciljev.

Predstavitve podjetniškega izziva

Sledi predstavitev podjetniškega izziva, ki ga na območju dolenjske regije običajno zastavlja Razvojni center Novo mesto v sodelovanju z gospodarstveniki ali občinami v regijah, iz katerih prihajajo učenci in dijaki, ki se udeležijo ZUIP-a. Sam izziv izhaja torej iz potreb ožjega okolja in je umeščen v dejanski pro-



stor in čas. Delo udeležencev je realen problem lokalnega prebivalstva oziroma podjetja, ki želijo nekaj spremeniti ter se hkrati zavedajo, kako pomembno je v to vključiti mlade, ki to družbo tudi sestavljajo. Ne gre samo za poizvedovanje in iskanje novih idej drugih, temveč tudi za dejansko vključitev mladih v proces nastajanja novih sprememb, katerih del bodo nekoč tudi sami.

Definiranje problema

Definiranje problema je pogosto eden izmed najtežjih delov projekta. V začetku se velikokrat preveč zaletavo fokusiramo na rešitev problema, pri tem pa pozabljamo, komu rešujemo problem in ali bomo s svojo rešitvijo sploh kaj izboljšali. V tem delu je pomemben fokus na problem. Pri strukturiranju reševanja problema smo osredotočeni na to, kateri cilj oziroma izziv si želimo doseči in kako bomo s tem kaj izboljšali. Ideje ali rešitve niso vedno nekaj novega, lahko so tudi izboljšanje nečesa že obstoječega. Razširitev svojega védenja o določenem problemu nam razjasni, kaj moramo še raziskati, kakšne so potrebe na trgu in kje so še možnosti nadgrajevanja in dopolnjevanja. Ob iskanju določene teme se nam pojavi





ogromno novih idej, z njimi pa tudi vprašanja, ki jih skušamo pojasniti na terenu. Z dobro definiranim problemom prihranimo čas in energijo, ki jo lahko sedaj usmerimo na iskanje konstruktivnih rešitev.

Delo na terenu

Pred samo izvedbo dela na terenu se udeleženci pripravijo na neposredni stik s svojimi potencialnimi strankami. Ena izmed strategij, ki jih uporabljajo, je priprava anketnega vprašalnika ali nabor vprašanj, s katerimi želijo izvedeti še več na temo svojega problema. Strukturo vprašanj oziroma smiselnost le-teh vadijo najprej po skupinah, nato pa jih uporabijo na terenu. Raziskujejo, ali so problem pravilno definirali in kakšno je mnenje ostalih v zvezi z njihovimi predlogi ali celo že rešitvijo. Včasih dobijo rešitve tudi od anketirancev. Učijo se tudi, kaj storiti, ko dobiš odgovor »ne« in kako le-to obrniti sebi v prid. Raziskava trga je zelo pomembna tudi zato, da izvemo, kaj na trgu že obstaja ali kaj ljudi pri določenem izdelku ali storitvi moti, saj lahko z njihovimi kritikami izboljšamo svojo rešitev ter izdelamo ali dopolnimo nabor dodane vrednosti našega dela.

Analiza podatkov

Podatke, ki jih dobimo na terenu, je potrebno presoditi in doreči, katera spoznanja ali ugotovitve se bodo upoštevala, katera spremenila in katera dopolnila. Včasih se zgodi tudi, da ekipa popolnoma spremeni svojo rešitev na podlagi terenske poizvedbe, saj se zavedajo, da je treba svojo ponudbo prilagajati svojim uporabnikom, ker pač drugače ne bodo imeli nikogar, komur bi svojo rešitev lahko ponudili, kaj šele, da bi jo tržili. Nekatere skupine se odločijo tudi za spletne ankete, ki so zaradi kratkega roka in posledično manjšega števila anketirancev manj zanesljive, vendar so prav tako lahko pokazatelj, s katerim si lahko pomagamo pri argumentiranju svojih rešitev. Učenci in dijaki pri tem razvijajo svojo fleksibilnost ter sledijo toku dogajanja sprememb potreb in želja.

Priprava prototipa in predstavitve

Na koncu ekipe svoje ugotovitve predstavijo komisiji, ki presodi relevantnost in uporabnost podanih rešitev. Zmaga ekipa, ki najbolj prepričljivo predstavi in reši svoj problem. Pred samim zaključnim nastopom skupine po poslovnem modelu pripravijo predstavitev vodji projekta in ostalim mentorjem, da ti dobijo zunanji vpogled na njihovo delo. Potekajo še zadnji popravki, razdelitev vlog pri predstavitvi posamezne skupine in priprava samega govornega nastopa. Javno nastopanje in razjasnjevanje določenega problema ter utemeljevanje svojih rešitev je vsekakor ena izmed metod, ki delo udeležencev ZUIP-a obogati za še eno življenjsko izkušnjo.

Utrinek iz ZUIP-a 2018

Na Gimnaziji Novo mesto in v Šmarjeških Toplicah je 28. in 29. septembra ter 5. in 6. oktobra 2018 potekal podjetniški projekt ZUIP v sodelovanju s konzorcijem Gimnazije Novo mesto, OŠ Drska, OŠ Frana Metelka Škocjan, OŠ Šentjernej ter Razvojnim centrom Novo mesto. V omenjenih štirih dneh so dijaki in učenci štirih različnih šol na podjetniški način reševali podjetniški izziv. Za izziv so morali udeleženci postaviti selfie točko v Šmarjeških Toplicah, tako da so pripravili idejno zasnovo selfie točke in ocenili stroške izdelave. Njihov element je moral oblikovno in idejno odražati Dolenjsko.

Učenci in dijaki so tekom projekta nabirali različne izkušnje z iskanjem podatkov, intervjuvanjem ključnih mimoidočih, se učili pomena sodelovanja in usklajevanja ter suverene predstavitve svojega dela. Ideje so bile kreativne in zanimive, zmagali pa so »Škratki želja«. Tako je zmagovalna skupina povezala svojo idejo z znanjem o naravnih znamenitostih Občine Šmarješke Toplice, kjer imajo čisto pravo Škratovo luknjo. V njej so včasih prebivali dobri škratje, ker pa jih je pohlepen mladenič pregnal, so se učenci in dijaki odločili, da jih prikličejo nazaj in se skupaj z njimi tudi fotografirajo in tako naredijo svoje selfie točke.

V prihodnosti načrtujemo še več podobnih projektov.

Zaključek

Učenci in dijaki znanje, ki ga pridobivajo tekom osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, s projektom uporabijo v življenjskih okoliščinah, pa čeprav jim je včasih neprijetno ali pa imajo občutek strahu pred neznanim. In vendar s takim projektom, kot je ZUIP, znanja združujemo, udeležence opolnomočimo z delom v timu in jih hkrati ciljno usmerjamo z realnimi projekti, katerih del lahko postanejo tudi sami. Povezovalno učenje in poučevanje na nekaterih šolah zato že izvajajo v obliki interdisciplinarnega pristopa in poučevanja profesorjev različnih strok, ne glede na to, da sam proces zahteva ogromno usklajevanja, dopolnjevanja in nadgrajevanja. Vendar pa naj za konec obvelja, da kjer je volja, tam je tudi moč.

Izguba in žalovanje pri predšolskem otroku



Tina Polajžer, vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec pri OŠ Kungota – enota Zg. Kungota

Smrt in z njo povezano žalovanje največkrat povezujemo s svetom odraslih ... A tudi otroci niso izvzeti iz tega bolečega doživetja. V vrtcu se dogaja, da otroci vzgojiteljice in vzgojitelje sprašujejo o smrti, vendar jim tega dela življenja pogosto ne znamo ustrezno predstaviti. Včasih celo mislimo, da je bolje, če otroka poskusimo obvarovati pred to temo. Z udeležbo na izkustvenem seminarju Kako ravnati v primeru izgube in žalovanja pri otroku, ki ga je pripravila humanitarna organizacija Hospic, smo udeleženci pridobili občutek, kaj otrok v času žalovanja najbolj potrebuje. Članek odgovarja na vprašanja, s katerimi se soočamo, ko otroku pomagamo, da izživi svojo žalost v procesu žalovanja.

Ključne besede: izguba, smrt, žalovanje, potrebe, predšolski otrok

Otrok naj ima priložnost občutiti smrt kot nekaj naravnega in skrivnostnega, s pravico do joka in žalosti ob čuječi podpori bližnjega ...

Dodič, *Bom babico še kdaj videl, zdaj, ko je umrla?*

Uvod

Kot je življenjski prihod novega človeka na svet, je življenjska tudi smrt. Je del življenja. Pred njo ne moremo obvarovati niti sebe, tudi ne otrok. Misel na smrt nam prinese občutke žalosti in nemoči. Ko izgubimo nam ljubo osebo, se v nas sproži naravna reakcija – žalovanje, ki se lahko pri odraslih in otrocih izraža različno. Z bolečino se je potrebno spoprijeti na zdrav način, saj lahko nerazrešeno žalovanje povzroči resne psihične težave v vseh starostnih obdobjih. Pri tem imamo odrasli, ki smo v stiku z žalujočimi otroki, pomembno vlogo. Prav mi smo namreč tisti, ki lahko otroku pomagamo, da izživi svojo žalost v procesu žalovanja.

V vrtcu se dogaja, da otroci vzgojiteljice in vzgojitelje sprašujejo o smrti, vendar jim tega dela življenja pogosto ne znamo ustrezno predstaviti. Včasih celo mislimo, da je bolje, če otroka pred tem poskusimo obvarovati. Pri smrti hišnega ljubljence ali povožene živali na cesti še nekako gre, težje pa je, če se otrok sooča z izgubo starega starša, sorojenca, starša ...

Slovensko društvo Hospic je za pedagoške delavce, ki nas je tema pritegnila, v februarju 2019 pripravilo izkustveni seminar Kako ravnati ob izgubi in žalovanju pri otroku. Ta nevladna, neprofitna in humanitarna organizacija nudi sočutno oskrbo ljudem v zadnjih stadijih neozdravljivih bolezni, oporo svojcem pri soočanju z grozečo izgubo v smislu priprave na slovo in kasneje tudi podporo žalujočim odraslim, otrokom in mladostnikom po izgubi bližnje osebe v procesu žalovanja. So torej pravi naslov za razširitev svojih obzorij, kako ravnati z žalujočim otrokom.



Kako povedati otroku za smrt ljubljene osebe?

Ko pride do smrtnega slučaja, je otroku potrebno razložiti vse, kar menimo, da mora vedeti o smrti in je primerno njegovi starosti. Bodimo iskreni in mu povejmo resnico. Izberimo miren kraj, kjer se otrok počuti varno. Govorimo na miren način, s prijaznim in toplim glasom. Nato preprosto počakajmo na otrokov odziv. Potrdimo mu, da je to, kar čuti, v redu, občutke mu pomagajmo ubesediti. Povejmo mu, da ga imamo radi, da smo ob njem, namenimo mu toliko časa, kolikor ga potrebuje ...

Naj otrok gre na pogreb?

V takšnih situacijah se je potrebno prilagoditi otrokovim čustvom in potrebam. Še pred pogrebom mu razložimo, kako obred poteka. Vprašajmo ga, če želi iti, in potem njegovo odločitev tudi spoštujemo. Nič ni narobe, če otrok doživi zaključni del poslavljanja. Dobro je, da je v času pogreba ob otroku odrasla oseba, ki lahko odgovarja na njegova morebitna vprašanja. Naj ne bo to ožji žalujoči, saj tudi ta na pogrebu potrebuje čas za svoje žalovanje.

Skupne značilnosti, ki se pojavljajo pri večini žalujočih otrok

Vedeti moramo, da je žalovanje pri vsakem otroku edinstveno, kljub vsemu pa se pojavljajo določene značilnosti, ki se pojavljajo pri večini žalujočih:

1.	Šok, zanikanje	Otrok dogodka še ne zmore sprejeti, zanika, kar se je zgodilo.
2.	Jeza	Ko otrok izgube ne more več zanikati, občuti nemoč, jezo, ima občutek krivde. Sprašuje se, zakaj se je to zgodilo njemu ... Lahko je celo jezen na umrlega.
3.	Pogajanje	Otrok misli, da če bo priden, da bo spet vse, kot je bilo pred izgubo.
4.	Prepustitev žalovanju	Otrok joče, je brezvoljen, občuti brezup.
5.	Sprejetje	Otrok je sicer še vedno žalosten, a se že počuti bolje, življenje se ustali in otrok o izgubi ljubljene osebe razmišlja manj pogosto.

Doživljanje smrti pri otroku je zelo odvisno od tega, kako močno je bil navezan na umrlo osebo in koliko let ima ob izgubi.

Doživljanje smrti pri otroku, starem do treh let

Otrok do tretjega leta starosti doživlja stisko predvsem zaradi ločitve od ljubljene osebe, občuti odsotnost le-te in čustvene spremembe družinskih članov. Umrlega pogosto išče ali ga kliče. Pri tej starosti sicer smrti še ne razume, kaže pa znake

ranljivosti, lahko spremeni odnos do hrane, spanja, veliko joka, moči posteljo, prevzema čustva ljudi, ki ga obdajajo ...

Doživljanje smrti pri otroku, starem 4–6 let

V tem obdobju je za otroka smrt nekaj začasnega, prehodnega. Pričakuje, da se bo umrli vrnil v njegovo življenje. Sposoben je sprejeti dejstvo, da je oseba umrla, ne pa, da smrt doleti vsakogar in da bo nekoč umrl tudi sam. Ob izgubi ima lahko obdobja žalosti, besa, nemira, joka. Lahko začne močiti posteljo, sesati palec, tožiti, da ima krče, glavobol, dobi lahko celo izpuščaje. Pogosto ima veliko potrebo po pozornosti in fizičnem kontaktu, zelo je povezan z emocionalnim stanjem ožjih preživelih. Postavlja zmeraj ista vprašanja, da bi ugotovil vzrok izgube, lahko celo misli, da je smrt kazen za njegovo neprimerno obnašanje. Pojavi se lahko agresivnost, težave v besednem izražanju občutkov. Umika se v igro ...

Kako lahko otroku olajšamo stisko ob smrti ljubljene osebe?

Pri otroku do tretjega leta starosti je najbolje, da ohranjamo strukturo in rutino prehranjevanja, spanja, da si prizadevamo za toplo, ljubeče ozračje v njegovem okolju. Pomagajmo mu oblikovati pozitivne vzorce vedenja.

Pri starejšem otroku pa je pomembno, da mu zagotovimo čas in prostor, da lahko žaluje. Omogočimo mu, da žaluje na svoj način. Morda bo večkrat želel obiskati grob, lahko da bo več govoril o osebi, ki je umrla, da ji bo narisal kakšno risbico ali kaj izdelal zanjo ... Naj izraža vsa čustva, ki jih občuti.



Pomembno je, da smo odrasle osebe senzibilne in da se z otrokom o smrti in izgubi pogovarjamo, ko otrok to želi in ko sam izkaže potrebo po pogovoru o tej temi. Takrat si vzemimo čas in odgovorimo na njegova vprašanja. Četudi so vprašanja iz dneva v dan enaka. Otrok s poslušanjem naših odgovorov predeluje svoje razumevanje in lastne občutke. O smrti govorimo odprto. Otroka največkrat zanima, zakaj ljudje umrejo, kaj se zgodi z umrlim, vpraša tudi, če je npr. babica zaspala ... Zanima ga, če bosta umrla tudi mamica in očka, ali je nekdo umrl, ker je bil poreden, zanima ga tudi, kaj se zgodi s človekom po smrti ... Če na katero od vprašanj ne znamo odgovoriti, otroku iskreno povejmo, da odgovora ne poznamo. V tem primeru zadostuje že, da smo ob otroku, da čuti, da mu nudimo ljubezen in toplino. Otroku moramo zagotoviti občutek varnosti. Ohranjajmo dnevno rutino v vsakdanjem življenju, ne spreminjajmo ritma spanja, prehranjevanja Z otrokom se spominjamo trenutkov, ki jih je otrok doživel s preminulo osebo. Spomin bo otroku ohranjal sliko umrlega. Če tudi sami občutimo žalost, otroku to povejmo. Ne skrivajmo lastnih čustev, saj lahko tako otrok dobi vtis, da je čustva potrebno skrivati in potlačevati.

Česa ne recimo otroku, ko žaluje

Izogibajmo se povedim, kot npr. babica je zaspala, dedek je šel na dolgo potovanje, teta je umrla, ker je bila bolna ... Otroku je potrebno smrt razložiti na primeren način. Če nekdo umre zaradi dolgotrajne bolezni, mu je potrebno bolezen natančneje razložiti, da otrok ne razvije strahu in posploši, da lahko umre tudi nekdo, ki ga doleti le prehlad. Otroku ne govorimo, naj ne joka, da bo že prebolel in da bo že čez nekaj dni že vse v redu, da ima še drugo babico/dedka ...

Primerne knjige za predšolske otroke za predelovanje smrti:

V procesu žalovanja so nam v veliko pomoč lahko tudi knjige, ki otrokom približajo pojem smrti, žalovanja, izgube, potrnosti ... V nadaljevanju je navedenih nekaj slikanic, ki se dotikajo obravnavane tematike.

- *Jazbečeva darila v slovo* (Suzan Varley, 2001)
- *Dedka ni več* (Ann De Bude in Rien Broere, 1997)
- *Medvedkov dedek* (Nigel Gray, 1999)
- *Zakaj je bil rožnati slonček žalosten in kako je spet postal srečen* (Monika Weitze, 1999) ...

Ko v procesu žalovanja pri otroku pride do hujših težav ...

V tem primeru je potrebno, da poiščemo strokovno pomoč. Razlike med normalnimi in tistimi reakcijami, ki opozarjajo na težave pri razreševanju stiske, se najbolj kažejo v neobičajnem trajanju znakov prizadetosti ter v intenzivnosti le-teh (Borucky idr. 2004).

Pomoč poiščemo, kadar:

- otrok vztrajno zanika smrt;
- zapusti prostor vedno, ko kdo omeni ime umrlega in če ne more spregovoriti o svojih občutkih;
- ima dlje časa motnje spanja;
- postane pretirano bojazljiv, se oklepa odraslih, je bolj jokav;
- neustrezno izraža jezo in je nasilen do drugih;
- se zapre vase in postane depresiven;
- se pojavi izraziteje regresivno vedenje (ponovno začne močiti posteljo, pojavi se sesanje prsta ...), ki traja dalj časa (Borucky idr. 2004, 26).

V procesu žalovanja otroka nudijo strokovno pomoč otroški terapevti, ki so usposobljeni za tovrstno pomoč, prav tako svetovalci v zavodih za mentalno higieno, svetovalci društva Hospic in drugi.

V Hospicu žalujoče otroke podprejo z individualnimi pogovori, z vodenimi tematsko-kreativnimi delavnicami, podporo in pomoč nudijo tudi staršem oz. skrbnikom otrok, strokovnim delavcem v vrtcih in šolah ... Vsako leto organizirajo tudi tri in pol dnevni vseslovenski tabor za žalujoče otroke in mladostnike, ki so doživeli smrt bližnje osebe. Tabor za levjesrčne je brezplačen, otrokom pa omogoča, da začnejo ali nadaljujejo pot po izgubi zanje pomembne osebe.

Zaključek

Izguba, ki jo povzroči smrt, lahko prizadene kogarkoli, ne glede na starost, spol, izobrazbo, družbeni status ... Izključeni niso niti otroci. Zanje je tovrstno doživetje še posebej težko. In čeprav se z žalovanjem ukvarjajo predvsem žalujoči v domačem okolju, je v bistvu le-to prisotno v vseh sistemih, kjer se žalujoči otrok nahaja, torej tudi v vrtcu/šoli. Žalosti seveda nikomur ne moremo odvzeti ali mu je zmanjšati, vsekakor pa lahko strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih sistemih po svojih močeh pomagamo. Žalujoči otrok bo lažje nadaljeval življenje brez osebe, ki mu je bila blizu, če bo imel v svojem okolju ustrezno podporo in razumevanje pri sprejemanju občutkov, ki ga begajo in mu povzročajo dodatno stisko.

Viri in literatura

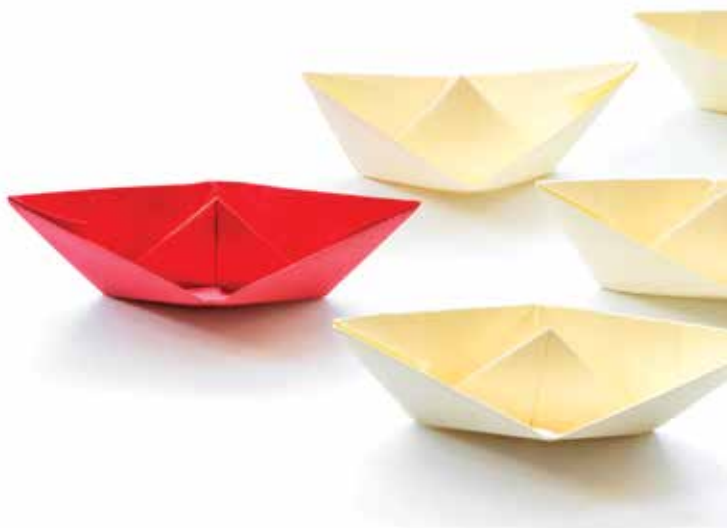
- Akin, T., Cowan, D., Palomares, S., Schilling, D. (2000): *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy.
- Borucky, V., Križan-Lipnik A., Perpar, I., Štadler, A., Valenčak, K. (2004): *Smrt in žalovanje: Da bi odrasli lažje razumeli otroke*. Ljubljana: Otroci.
- Brecelj-Kobe, M., Trampuž, D. (2002): *Družina, izguba in žalovanje*. Slovenska pediatrija, 9 (2-3), str. 133-136.
- Canacakis, J., Pisarski, W. (1995): *Spremljam te v tvoji žalosti*. Celje: Mohorjeva družba.
- Cvetkovič, U. (2015): Žalovanje otrok in mladostnikov. *Hospic*, 20 (2), str. 4-9.
- Dodič, D. (2014): *Bom babico še kdaj videl, zdaj, ko je umrla?: Vodnik skozi žalovanje ob smrti ljubljene osebe*. Ljubljana: Corason.
- Izročki Hospica (izkustveni seminar Kako ravnati v primeru izgube in žalovanja pri otroku, februar 2019).

Ovire, s katerimi se srečujemo v superviziji



Tjaša Bajec, Vrtec Litija

Pojem supervizija je v slovenskem šolstvu dokaj nepoznan. Je strokovna metoda, ki ima podporno in izobraževalno nalogo. Je oblika pomoči, ki jo strokovni delavci potrebujemo za reševanje vsakodnevni težav, omogoča učenje in spreminjanje. Strokovnjaki so mnenja, da supervizija ni le uspešna in prijetna, temveč je v nekaterih primerih lahko tudi razdiralna. V njenem procesu se lahko pojavijo ovire, ki jih bom v članku s pomočjo pregleda strokovne literature strnjeno opisala. Čeprav lahko pri superviziji naletimo tudi na težave oz. ovire, pa je pomembno, da se zavedamo tudi njenih pozitivnih učinkov.



Ključne besede: supervizija, pomoč, supervizant, supervizor, ovire

Naj najprej razjasnim, kaj pomeni izraz supervizija v šolstvu. Gre za metodo, ki pomaga pri izgrajevanju pedagoških delavcev v samozavestne in usposobljene strokovnjake. Je dodatna oblika strokovne pomoči, ki je zasnovana širše in drugače kot strokovni aktivni. Supervizijo ne smemo povezovati s šolsko inšpekcijo niti s strokovnim aktivom. To so sicer bližnji pojmi, vendar so med njimi bistvene razlike. Strokovni aktivni so srečanja, sestanki, supervizija pa za moje pojme seže »globlje«. Gre za reševanje težav, ki jih strokovni delavec rešuje s pomočjo supervizorja (vodje). Ta ga usmerja, da supervizant (udeleženec) išče lastne poti ter do rešitev pride sam.

Pojem supervizija sem zasledila na seminarju oz. izobraževanju. Da bi izvedela več o tem, kaj beseda pomeni, sem se odločila prebrati dodatno literaturo in tako sem dobila nekakšno okvirno razumevanje supervizije. Ker jo želim vnesti v naše delo, naš kolektiv, si jo želim v okviru tega prispevka podrobneje

raziskati. Je supervizija vselej pozitivna ali se lahko srečamo tudi s kakšnimi težavami? Sicer mi je proces supervizije manj poznan, vendar pa veliko razmišljam o tem, kakšne ovire ga spremljajo. Ker mi je področje nekoliko nepoznano, bo moje raziskovalno vprašanje, s katerim želim izboljšati splošno vedenje o superviziji, sledeče: katere so tiste ovire, ki vplivajo na njeno uspešnost?

POGOJI ZA SUPERVIZIJO

Švagan (2010) pravi, da so dejavniki, ki vplivajo na potek supervizijskih procesov, lahko bodisi spodbujevalci ali ovire. Razdeli jih sledeče: sestava in velikost supervizijske skupine, prostovoljnost sodelovanja, izbrani organizacijski vidiki poteka supervizije (prostor in čas izvajanja, rednost srečanj ...), izbira supervizorja, zagotavljanje varnosti in zaupnosti v supervizijskem procesu.

Stanners (1995; po Švagan 2009) na podlagi raziskav ugotavlja, da supervizija ni samo uspešna in prijetna. Študentje, ki so bili vključeni v raziskavo in so imeli s supervizijo slabe izkušnje, so odgovarjali, da je lahko supervizija razdiralna, kadar:

- spodkopava supervizantovo zaupanje in samopodobo,
- ustvarja preveliko supervizantovo odvisnost,
- je doživljana kot prisila ali kritika,
- želi supervizor poučevati, namesto da bi supervizantu omogočal učenje,
- kadar mora supervizor nadzorovati ter
- supervizor potrebuje občutek, da je pomemben.

Čačinovič Vogrinčič (2006) govori o več pogojih, ki imajo pozitiven vpliv na supervizijo. Eden izmed njih je možnost prenašanja praktičnih izkušenj v supervizijo. Pomembno je, da strokovnjak o svojem delu razmišlja in se vsakodnevno sooča z dilemami, ki jih ne more ustrezno razrešiti. V supervizijo prinaša aktualna vprašanja oz. probleme, ki jih želi razrešiti. Da ne bi prihajalo do težav v samem procesu, je pomembna tudi varna klima. Vsak izmed udeležencev se mora počutiti varnega in odprto govoriti o svojih dvomih in

stiskah pri svojem delu, ne da bi se bal, da bo zaradi tega naletel na kakršnekoli posledice. Pomembno vlogo pri preprečevanju ovir ima usposobljen revizor. Poleg tega, da pozna področje na katerem deluje, mora imeti izoblikovano tudi spretnost vodenja supervizijskega procesa. Imeti mora tudi pedagoške sposobnosti, da zna svoje znanje prenašati na druge ter obvladati komunikacijo.

Naslednji pogoj je motiviran supervizant, kar pomeni, da se je posameznik sam odločil za sodelovanje v superviziji. Zaveda se, da bo s tem pridobil tako na svoji strokovnosti kot tudi na osebnem področju. Supervizija zahteva veliko sistematičnega dela in časa. Ne le na samih srečanjih, pač pa tudi s pisanjem priprav, reflektiranjem, vodenjem dokumentacije ipd. Tudi pri tem gre za intenzivno delo, ki je namenjeno razvijanju večje kompetentnosti strokovnjaka.

Pomemben je tudi prostor, kjer supervizija poteka. Najbolje je, če je ta prostor stalen in zagotavlja nemoteno delo ter ugodno počutje članov v prostoru. Delovno okolje naj svoje delavce spodbuja in podpira, saj bodo tako rezultati supervizije boljši. Ker supervizorji svoje delo opravljajo izven delovnega časa, je pomembno, da imajo naročniki dovolj sredstev, da le-te plačajo. Tako so tudi finančna sredstva pomemben pogoj za kakovostno supervizijo.

Tudi Žorga (2000) pravi, da morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji, da bo supervizija uspešna. V grobem jih razdeli na štiri področja, nanašajo pa se na supervizorja, supervizarca, supervizijska srečanja ter delovno organizacijo, v kateri superviziranec dela.

OVIRE V PROCESU SUPERVIZIJE

Derganc (2003) loči ovire glede na tri vrste izvorov: ovire s strani okolja, ovire na strani supervizanta ter ovire na strani supervizorja.

Ovire s strani okolja

Derganc (2003) med ovire s strani okolja prišteva: pomanjkanje financ, pomanjkanje supervizorjev, dogajanje v timu, neprimeren prostor ali čas, kulturne razlike ter različnost mnenj, prepričanj.

Supervizorjev v praksi primanjkuje, kar je težava. Tudi neprimerno izbran prostor in čas sta lahko velika ovira v superviziji. Prostor mora omogočati zaupno in sproščeno vzdušje ter zagotovilo, da skozenj ne hodijo neudeleženci procesa. Tudi čas mora biti skrbno izbran oz. pretehtan. Potrebno je upoštevati dogajanje v delovnem timu. Če je v skupini pred srečanjem prišlo do neprijetnega konflikta, bo to vplivalo na sam potek supervizije. Tu spada še dobro telesno počutje udeležencev, kjer so pomembni odmori, po potrebi tudi za hrano, pijačo ali razgibane dejavnosti (npr. supervizijski vikendi). Težka ovira so lahko morebitne kulturne razlike in razkoraki o mnenjih, načelih in vrednotah supervizorja in supervizarca. Supervizor mora sam ali v skupini pretehtati, ali so te razlike tako velike, da bi utegnile vplivati na strokovno izpeljan proces. V takšnem primeru je boljše, da

supervizijo prekine in priskrbi drugega supervizorja (Derganc 2003).

Ajduković (2004) opozori na možno oviro, če so v skupini tako začetniki kot bolj izkušeni ljudje. Poudarja, da imajo začetniki drugačne potrebe od kolegov, ki so že dlje v skupini, in jih zato težko zadovoljijo skupaj v isti skupini.

Švagan (2009) kot organizacijske ovire (okolja) navede sledeče: finančna sredstva, izbira supervizorja, sestava skupine, velikost skupine, obvezna ali prostovoljna vključitev, kraj sestajanja, prostor srečevanja, čas sestajanja, kontinuiranost srečevanja, pogostost srečevanja, število srečanj, dolžina srečanj ter zagotovitev varnosti in zaupnosti.

Ovire na strani supervizanta

Nemotiviranost za učenje in poklicno rast, napačne predstave in pričakovanja v zvezi s supervizijo, nesprejemanje supervizorja ter njegovega dela, psihološke igre supervizantov, obrambni mehanizmi, ovire v učenju ter prevzemanje vloge supervizorja so vse lahko ovire, od katerih je odvisen uspešen potek supervizije (Švagan 2010).

Tudi Žorga (2000) se strinja, da sta za resnejše supervizijsko delo nujno potrebna ustrezna motivacija in supervizantova osebna zavzetost.

Derganc (2003) pravi, da je v primeru, če supervizant prevzema preveliko odgovornost in zato zanemarljivo vplive drugih ter okolja na svoje delo, supervizantov pogled na situacijo onemogočen, s tem pa je oviran tudi proces. Osebnostni razvoj je velikokrat najpomembnejši rezultat supervizije, zato mora biti supervizant nanjo pripravljen. Mora sprejeti, da smo ljudje bitja, ki se spreminjamo skozi celo življenje. Tudi odpor do sprememb s strani supervizanta lahko predstavlja veliko oviro uspešne supervizije. Pomembno je, da je pripravljen evalvirati svoje delo, saj se v nasprotnem primeru težko vključi in težje napreduje. Proces lahko ovirajo tudi tisti, ki se bojijo ali celo ne želijo reševati konfliktov. Le-ti se lahko pojavijo zaradi nakopičene napetosti v posamezniku ali v strokovnem timu kot posledica čustvenih obremenitev in pomanjkanja sprotnega doživljanja uspešnosti pri opravljanju svojega dela.

Slana (2005) pravi, da ni posebnih predpisov o tem, kdo je primeren za supervizanta, pa tudi ni spiska lastnosti, ki bi določal, kdo naj bi tej vlogi ustrezal. Supervizant je lahko vsak, ki se želi učiti, rasti in napredovati, je pripravljen razmišljati o sebi in svojem delu ...

Žorga (1997, 2000; po Švagan 2009) meni, da v superviziji občasno obstajajo določeni odpori in da je to dokaj naravno. Supervizijski proces namreč predstavlja nepretrgano delo s seboj in s tem napore, ki jih prinašajo učenje in spremembe. Temu pritrjuje Slana (2005), ki pravi, da je raziskovanje samega sebe, svojih postopkov in ravnanj zelo zahtevna naloga.

Če ima supervizant napačna pričakovanja v zvezi s supervizijo, lahko pride do težav. Slana (2005) opo-

zarja, da supervizanti pogosto razumejo supervizijo kot neko vrsto terapijo. Supervizant se obrača na supervizorja z namenom, da bo ta napolnil svoj rezervoar. Tu pa ne sme imeti bistvene vloge supervizor, ampak supervizant sam.

Ovire se lahko pojavijo tudi v primeru, če med supervizorjem in supervizantom ni medsebojnega spoštovanja in sprejemanja. Njun odnos mora biti pozitiven in sproščen (Švagan 2009).

Ajduković (2004) pravi, da je za supervizijski proces izjemno pomembno, da supervizanti spoštujejo supervizorja kot osebo, hkrati pa tudi kot strokovnjaka. Do nje morajo biti odprti in iskreni. V praksi ni vedno tako. Znak, da je nekaj narobe, je lahko tudi pogosto obrekovanje supervizorja s strani supervizantov. V primeru da pride do tega, je pomembno, da se take situacije problematizirajo v času supervizijskega srečanja.

V superviziji se igrajo tudi psihološke igre, in sicer s strani supervizorja ali supervizanta. Potekajo nezavedno, ljudje pa jih igrajo zaradi različnih psiholoških vzrokov – največkrat zaradi pridobitve različnih potrditev (Rupnik Vec 2000, 2002; po Švagan 2009).

Kadushin (1985) pravi, da supervizant igra psihološke igre z določenim namenom. Želi se prilagoditi nevarnostim, ki mu v situaciji pretijo, ter strahu, kateremu je lahko izpostavljen. Tudi Ajduković (2004) govori o strahu pred supervizijo. Pravi, da je eden od namenov supervizantov, da bi superviziji »ubežali«.

Kristančič (1995; po Švagan 2009) se strinja, da v superviziji obrambni mehanizmi lahko predstavljajo težavo, čeprav so v običajnem življenju nekaj povsem vsakdanjega. Obrambo prepoznamo takrat, ko poskuša supervizant racionalizirati in intelektualizirati svoj čustveni problem. To zmanjšuje vzajemne odnose, spreminja njihovo kakovost ter objektivnost zaznavanja. Omenja naslednje vrste obramb:

- izmaličena realnost (prepoznamo jo po uporabljenih mehanizmih izolacije, regresije, represije ...),
- preusmerjena ali kanalizirana obramba (kaže se v obliki psihične obrambe, fantazije, sublimacije ...),
- rekonstrukcijska obramba (prepoznamo jo kot mehanizem odmikavanja in izogibanja).

Ovire v učenju, na katere naletimo tudi v superviziji (Čačinovič Vogrinčič 2006), so naslednje:

- Paradoksalni način mišljenja: Gre za prepričanje uporabnika, da je za rešitev naredil že vse, kar je zmogel. Usidran vzorec razmišljanja uporabnika, iskanje nerealnih rešitev, ki so objektivno nedosegljive. Paradoksalna izjava imenujemo začaran krog, v katerega se lahko ujamejo uporabnik in socialna delavka ter supervizant in supervizor.
- Sindrom pomaganja: Gre za prevzemanje prevelike odgovornosti za rešitev težav. Občutek, da ne smemo reči »ne« in biti vedno na razpolago. Takšen supervizant je premalo samozavesten in premalo trden v svojih stališčih, ob tem pa izgoreva.

- Transferne in kontratransferne vsebine: Transfer je pojav, ko se nezavedne vsebine (vezane na nerazrešene konflikte z osebami iz preteklosti) vrinejo v sedanost in vplivajo na vedenje v pomembnih odnosih, kot na primer »nezrelo vedenje«. Kontratransfer pa so nezrele reakcije strokovnjaka na transferne vsebine uporabnika.
- Paralelizem: Gre za prenašanje različnih vzorcev dogajanja iz profesionalne situacije v supervizijsko.
- Načini iskanja rešitev: Ljudje običajno iščemo rešitve v skladu z našim prevladujočim učnim stilom. Izkaže se lahko za neučinkovito. Najbolje je, da smo inovativni. To pomeni, da poiščemo način, ki nam osebno ni blizu in ga običajno ne uporabljamo.
- Ovire v komunikaciji: V superviziji lahko predstavljajo veliko težavo, saj brez komunikacije supervizija sploh ni možna. Potrebno je uporabiti določena znanja in spretnosti iz komunikacijske teorije.

Ena od ovir je tudi prevzemanje vloge supervizorja. Slana (2005) pravi, da se je v njihovi skupini večkrat zgodilo, da so supervizanti zdrsnili v vlogo tistega, ki poskuša učiti druge. Običajno je tako, da vidimo supervizorja v vlogi tistega, ki ve, kaj ponuja, supervizanta pa v vlogi nekoga, ki ponujeno vzame.

Ovire na strani supervizorja

Švagan (2010) kot ovire na strani supervizorja naveda sledeče: pomanjkanje strokovnosti in kompetentnosti, neustrezno izvajanje supervizije, neustrezne osebnostne lastnosti supervizorja, vpliv supervizorjevih predsodkov, težave, ki izhajajo iz odnosa supervizant – supervizor, supervizor poučuje, namesto da bi omogočal pogoje za učenje, komunikacijske ovire ter psihološke igre supervizorjev.

Derganc (2003) pravi, da supervizor ne sme verjeti v to, da pozna vse odgovore na vprašanja in dileme. Mora biti sposoben priznati, da včasih tudi sam ne ve, kako ravnati. Supervizant mora sam priti do rešitev, ne da mu jih ponuja supervizor. Supervizor mora imeti širok spekter znanj in se strokovno izpopolnjevati.

Kristančič (1995; po Derganc 2003) meni, da bi moral supervizor imeti tudi temeljna znanja iz sociologije, pedagogike, andragogike, medicine, splošne, socialne in razvojne psihologije, teorij osebnosti, psihodinamike vedenja, družinske psihoterapije ter tehnik in vodenja svetovanja.

Odklonilna stališča delavcev se lahko pojavijo v primeru, ko supervizor supervizije ne izvaja na ustrezen način, resno in kvalitetno. S tem pokaže, da mu problemi supervizantov niso pomembni, s tem pa daje slab zgled. Supervizanti si pridobijo neugodne izkušnje in hkrati ugotovijo, da take supervizije ne potrebujejo (Žorga 2000).

Za supervizijski proces je škodljivo, če si supervizor ne zastavi realnega cilja. V tem primeru začne doživljati občutke neuspešnosti, s čimer se bo zožila

tudi njegova občutljivost in razumevanje klienta (Derganc 2003).

Težave lahko nastanejo tudi zaradi supervizorjevih predsodkov. Njegova naloga je, da svoje supervizante in njihove kliente obravnava pravično in pošteno. Ne glede na to, kakšen je njihov izvor, rasa, status, spol, starost, versko prepričanje, spolna usmerjenost ... Naloga supervizorja je, da reagira na prisotnost predsodkov, saj le-ti lahko predstavljajo izvor neetičnega obnašanja v supervizijski skupini, hkrati pa lahko neugodno vlivajo na sam odnos – razvoj zaupanja med supervizorjem in supervizantom (Švagan 2010). Kadushin (1985; po Švagan 2010) pravi, da je odnos supervizant – supervizor intenzivna intimna situacija s čustvenim nabojem. Če supervizor ni pobudnik vzajemnega odnosa in ga ne vzdržuje, se bo supervizija težko začela in njene možnosti za uspeh bodo manjše (Derganc 2003).

Dobrega supervizorja odlikuje sposobnost, da je sposoben prehajati iz ene vloge v drugo. Kadar je to potrebno, svetuje, vrednoti, spremlja, informira ali pa je v vlogi modela. Včasih mentor, včasih vodja, izpraševalec, poslušalec, razbremenjevalec, spodbujevalec, opora itd. Svojo vlogo in stil dela mora znati spreminjati tako, kot ustreza danemu trenutku in učnim potrebam supervizanta. Teme ne poučuje, ampak le izžareva svoj odnos do nje. Supervizant mora sam priti do svojih rešitev, se soočiti s samim seboj in se dobro spoznati (Žorga 2000).

Supervizorjeva vloga je, da spremlja supervizanta v njegovem učnem procesu. Omogočiti mu mora optimalne pogoje za učenje, kjer sam išče rešitve, kot učno gradivo pa uporabi delovne izkušnje. Supervizorjeva naloga je, da je »ogledalo«, ne da sodi. S tem supervizantu omogoči, da vidi, kaj je delal in kako ga doživljajo drugi. Žorga (2000) opozarja, da pretirano izkazovanje znanja in izkušenj lahko zavre supervizantovo samostojnost, pobudo in pripravljenost za samorazkrivanje (prav tam).

Obvladovanje komunikacijskih veščin supervizorju omogoča bolj funkcionalno lastno komunikacijo, z njo pa tudi lažje usmerja supervizante (Vec 2004; po Švagan 2010).

Od supervizanta se veliko pričakuje, prav tako mora nositi veliko odgovornost in opravljati različne naloge. Derganc (2003) se sprašuje, kako naj bo supervizant hkrati pozoren na komunikacijo (besedno in nebesedno), na svoja občutja in tudi na dogajanje. Ob tem mora proces opazovati še z metapozicije in svoje zaznave ubesediti. Nekdo, ki je z delom šele pričel, šele spoznava svoje delo, se poskuša uveljaviti, hkrati navezati prve stike, opazovati svoj način dela, govorjenja, svoje reakcije na dejanja uporabnikov ipd.

Sklep

Supervizija je oblika pomoči, ki jo strokovni delavci potrebujemo. Vsakodnevno se srečujemo s težavami in še kako je pomembno, da se ob tem poslužujemo supervizije. Pomembno je, da se zavedamo nje-

ne pozitivnosti, kljub temu, da avtorice in avtorji navajajo tudi težave, s katerimi se srečujemo v procesu. Če pogledam s svojega zornega kota, se strinjam z avtoricami in avtorji, ki govorijo o pozitivnih učinkih le-te. Kot sem že omenila, si želim supervizijo prenesti tudi v naš kolektiv, zato je še toliko bolj pomembno, da poznam vse možne ovire, ki se lahko pokažejo v procesu. Strinjam se s Čačinovič Vogrinčič (2006), ki kot enega pomembnih pogojev za pozitivno supervizijo navaja varno klimo. Meni osebno je ta dejavnik najpomembnejši. Kolegom okoli sebe moram zanesljivo zaupati, da lahko govorim o svojih stiskah, dvomih.

Po mojem mnenju lahko na samo supervizijo močno vplivajo tudi ovire s strani okolja. Pomanjkanje financ ter supervizorjev lahko predstavlja veliko težavo. Sama nisem razmišljala o tem, kako pomemben dejavnik je tudi prostor in čas. Iz prakse imam s tem le pozitivne izkušnje, saj v prostor ne prihajajo drugi ljudje. Odmori so izjemno pomembni in ključni za nadaljnje motivirano delo.

Tako kot Žorga (2000) vidim največjo oviro na strani supervizanta v njegovi nemotiviranosti za delo. Če v supervizijo ne pristopimo prostovoljno in zavzeto, uspeha ni moč pričakovati. Pomembno se mi zdi, da je supervizant pripravljen evalvirati svoje delo ter da se zaveda, da se spreminjamo skozi celo življenje. Zato je odpor do sprememb zame ena najpomembnejših ovir, na katero lahko naletimo.

Strinjam se s Švagan (2010), ki ovire na strani supervizorja vidi v tem, da je premalo strokoven in kompetenten, da supervizije ne izvaja ustrezno. Absolutno ne sme imeti predsodkov, pa tudi neustrezne osebnostne lastnosti so tiste, ki so vsaj zame med glavnimi dejavniki za težave oz. ovire v superviziji. Skrbno izbran supervizor je prva stvar, ki jo moramo priskrbeti, če želimo supervizijo uspešno vnesti v naše delo.

Strinjam se, ovire v superviziji obstajajo. Obenem pa mislim, da mi je v okviru prispevka uspelo odgovoriti na vprašanje, katere ovire so tiste, ki vplivajo na uspešnost supervizije. Pomembno jih je poznati, saj le tako lahko naredimo vse, kar je v naši moči, da do njih že v izhodišču ne pride.

Viri in literatura

- Ajduković, M. (2004): *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006): Supervizija v socialnem delu: teze predavanj, prosojnice 2006. Pridobljeno 26. 11. 2012 s svetovnega spleta: [http://www.fsd.uni-lj.si/dodiplomski_studij/ucni_nacrti/stari_program_\(pred_2009\)/2008060413524110/](http://www.fsd.uni-lj.si/dodiplomski_studij/ucni_nacrti/stari_program_(pred_2009)/2008060413524110/).
- Derganc, S. (2003): Odpori in ovire v procesu supervizije. *Socialna pedagogika*, 7 (2), str. 227–238.
- Kadushin, A. (1985): *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Slana, U. (2005): Vloga supervizanta v supervizijskem procesu. *Socialna pedagogika*, 9 (1), str. 95–111.
- Švagan, J. (2009): *Ovire in težave v superviziji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Švagan, J. (2010): Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V: A. Kobolt, *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2000): Supervizijski proces. V: A. Kobolt, in Sonja Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 165–217.

Vzgojiteljsko timsko delo – dejavniki, ki vplivajo na timsko delo



Alenka Ježovnik, vzgojiteljica, VVZ Vrtci občine Žalec

Za timsko delo je značilno, da udeleženci tima odprto komunicirajo, sodelujejo in skupno načrtujejo cilje za delo vnaprej, kamor so nato vključeni z nalogami, za katere so se dogovorili. Cilji timskega dela v vzgoji morajo biti jasno zastavljeni, pozitivno naravnani, spodbujati morajo otrokov razvoj in napredek, iskati otrokove posebnosti in poudarjati njegova močna področja. Žal se pogosto dogaja, da se pri tiskem delu pojavljajo dejavniki, ki vplivajo na slabo delovanje tima. Bralca/bralko želim s člankom spodbuditi k evalvaciji lastnega sodelovanja v timu, s tem izboljšati neustrezno in neefektivno sodelovanje v timu ter posledično v izvedbi načrtovanih nalog pri delu z otroki.

Ključne besede: timsko delo, tim, tandem, etape timskega dela, psihološke potrebe za timsko delo, komunikacija v timu

Uvod

Vsak tim je skupina, vsaka skupina pa še ni tim, ampak se mora v to šele izoblikovati.

(Polak 2012, 17)

V našem vrtcu VVZ Vrtci občine Žalec že nekaj let izvajamo timsko delo z velikim poudarkom na tiskem načrtovanju, ki pa je, kot opažam, nekaterim sodelavkam nepomembno, nekoristno, spet druge ne znajo sodelovati v procesu, bolj vešče in govorno spretnejše pa s svojimi idejami pogosto zasenčijo ostale. Svoja opažanja bi zato rada preverjala s pomočjo sledečega članka in pridobljena znanja iz strokovne literature uporabila pri naslednjem tiskem načrtovanju v vrtcu. To bom storila z opazovanjem samega poteka dela, udeležencev v timu, njihovih vključevanj, delitvi nalog, sprejemanju idej drugih in končne izdelave skupnega načrta.

Kaj je timsko delo?

»Timsko delo je skupinsko delo samostojnih članov. Vsakdo ima specifično znanje in odgovarja za svoje odločitve, ki pa so podrejene skupnemu cilju v okviru določene delovne naloge. Nihče ni nikomur podrejen ali nadrejen, vsakogar in vse skupaj pa obvezuje delovna naloga. Za pravi tim je značilno vzpostavljane horizontalnih odnosov, ki temeljijo na jasni osebni in strokovni identiteti vsakega člana, a hkrati tudi na zmožnosti razumevanja drugačnosti vseh ostalih. Odgovornost in samostojnost članov tima terja od njih raven različnosti, ki povezuje, saj ustvarjajo nove kreativne rešitve in povečujejo verjetnost učinkovite akcije« (Wikipedija, Timsko delo, tretji odstavek).

Torej se mi poraja mnenje, da je timsko delo sodelovalno delo v paru ali v skupini, učenje timskega dela pa proces, skozi katerega se na svojih napakah in

na napakah drugih učimo delovati v timu kot enakovredni, odgovorni in samokritični člani tima. Vsak član določenega tima ima svoje individualne cilje, vendar pa timsko delo narekuje, da je potrebno te cilje združiti ali jih oblikovati v neko celoto s skupnim ciljem. To se lahko zgodi le, če vsi člani tima med seboj sodelujejo in prispevajo največ po svojih zmožnostih, vse prispevke pa je potrebno enakovredno obravnavati.

Dejavniki individualizma ali sodelovanja

Dejavniki, ki vplivajo na dejstvo, ali je posameznik bolj ali manj nagnjen k individualizmu ali k sodelovanju, so v strokovni literaturi navedeni kot (Polak 2007, 12):

- starost: čim starejši je posameznik, tem več socialnih odnosov je vzpostavil. Prav tako postajajo z leti ljudje bolj sodelovalno naravnani;
- socialno-ekonomski status (SES): v vseh družbah so pripadniki višjega socialno-ekonomskega sloja bolj individualistično naravnani kot pripadniki nižjega sloja;
- vzgoja v otroštvu: v individualističnih kulturah je neodvisnost otroka pričakovana, spodbujana in pomembna vrednota, v kolektivističnih pa ima to mesto odvisnost (od ožje družine, sorodstva, ožjega socialnega okolja);
- izobrazba, poklic, potovanja: izobraževanje poveča možnost soočanja s kulturami in drugimi razlikami, zato spodbuja individualistično naravnost.

Timsko delo v Kurikulumu za vrtce

Danes sta timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje zasnovana na demokratičnosti in utemeljena v Kurikulumu predvsem v naslednjih načelih: Načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja, Načelo vertikalne povezanosti oz. kontinuitete in Načelo kritičnega vrednotenja – evalvacije (Kurikulum za vrtce 15, 16). Idealno je, če se vsi člani tima



čutimo odgovorne in dolžne, da skupaj omogočamo otrokom v vrtcu najugodnejše razmere za učenje in razvoj, hkrati pa skrbimo za lastno osebno in strokovno rast.

Tim, tandem in timsko delo v vrtcu

Tim (tandem) v vrtcu je sestavljen iz vzgojitelja/-ice in pomočnika/-ice vzgojitelja/-ice, člani tima pa so lahko tudi drugi strokovni delavci v vrtcu, npr. psiholog, pedagog, specialni pedagog, logoped, socialni delavec itn. Različni avtorji so opredelili timsko delo v vrtcu kot delo skupine strokovnih delavcev, ki si skupaj zastavljajo vzgojno-izobraževalne cilje za istega otroka/otroke v skupini in izvajanje pedagoških dejavnosti z otrokom/otroci v skupini ali izven nje. V nekaterih vrtcih se strokovni delavci povezujejo v time za timsko načrtovanje, ki jih sestavljamo strokovni delavci dveh, treh oddelkov vrtca ali celo strokovni delavci vseh oddelkov vrtca. Tak način načrtovanja spodbuja načelo vertikalne povezanosti oz. kontinuitete v vrtcu. Tim mora sodelovati v odprti in iskreni komunikaciji, upoštevanju dogovorjenih pravil v oddelku, skupnem iskanju rešitev in strokovnem dopolnjevanju. Timsko delo naj bi se izvajalo v obliki sodelovalnega učenja, skupnega načrtovanja, medsebojne povezanosti, odprte komunikacije in izmenjave mnenj. Cilji timskega dela morajo biti jasno zastavljeni, pozitivno naravnani, spodbujati morajo otrokov razvoj in napredek, iskati otrokove posebnosti in poudarjati njegova močna področja.

Etapе timskega dela v vrtcu

Poznamo več etap timskega dela v vrtcu: timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalviranje. Pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji se na otroke usmerjamo posredno: v mislih, diskusiji, z upoštevanjem njihove razvojne stopnje in individualnih posebnosti, pri timskem izvajanju pa je stik strokovnih delavcev z otroki neposreden. Hansen in Kristen (2001) poudarjata, da moramo tudi otroke v skupini aktivno vključevati v različne time, vanje pa jih moramo razporejati naključno.

Za dobro timsko delo je pomembno tudi to, da so zagotovljene potrebe, kot so motivacija, potreba po varnosti, sprejetosti, po potrditvi in priznanju, spoštovanju drugih, samouresničitev ter medsebojna povezanost.

Psihološke potrebe, ki so izvor motivacije za timsko delo

Kot navaja A. Polak (2007, 21), so osnovni izvori motivacije za timsko delo povezani s psihološkimi potrebami, ki so naslednje:

- potrebe po varnosti: če potrebe niso zadovoljene, se posameznik počuti negotovega ali ogroženega. Varnost v timu zagotavlja predvsem spoštovanje pravil, ki veljajo v njem. Te potrebe so: potreba po stabilnosti, odvisnosti, zaščiti, osvobojenosti od strahu, potrebe po strukturi, redu, pravilih, omejitvah ...;
- potrebe po sprejetosti, ki se kaže kot prosto izražanje strahu, razočaranja in negotovosti, ne da bi se bal, da bo odklonjen in zasmehovan. Občutek sprejetosti je pomemben za soočanje s problemi in konflikti, ki spremljajo timsko delo. Posameznik se bo ob nezadovoljeni potrebi počutil zavrnjenega;
- potrebe po potrditvi in priznanju, ki so potrebe po cenjenju samega sebe, po samozaupanju, obvladovanju in zmoglostih, neodvisnosti in svobodi. Zadovoljitev teh potreb krepi občutek samozaupanja, lasne vrednosti, moči, sposobnosti, zadostnosti in potrebnosti. Če te potrebe niso zadovoljene, se posameznik počuti manj vrednega in nemočnega;
- potreba po samoaktualizaciji, ki je potreba najvišjega reda, ki usmerja človeka, da uresniči, da postane tisto, za kar obstajajo možnosti.

Vpliv nezavednih procesov

Za boljše razumevanje in analizo tima je potrebno upoštevati tudi vpliv nezavednih procesov, npr. izguba občutka varnosti člane potisne v vsesplošen dvom glede dogajanja v skupini (sovražstvo, upanje,

odvisnost, zapuščenost, napadalnost in umikanje). Tako se člani odzivajo tudi na občutke negotovosti (Polak 2007, 34):

- z odvisnostjo, kadar sami nimajo nobene ideje, ko izražajo pretirano ranljivost in pomanjkanje pobude ter so odvisni od vodje;
- z nenehnim pričakovanjem, ki je podobno odvisnosti (člani nenehno upajo in pričakujejo, da bo vodja ali kdo drug »rešil« situacijo);
- z napadanjem in umikanjem, kadar nenehno krivijo nekoga za vse, zaradi česar so negotovi ali pa se pred tem človekom fizično umikajo.

Vloga besedne in nebesedne komunikacije pri tiskem delu

Pomembno vlogo pri tiskem delu imata tudi besedna in nebesedna komunikacija, saj omogočata pretok informacij in virov med člani tima. Je »orodje« za vse tri etape timskega dela. Pri tem člani tima uporabljajo odprto in konstruktivno kritiko, ki je namenjena odstranjevanju ovir, ne pa napadu na posameznikovo osebnost. Člani se konfliktom ne izogibajo, ampak o njih razpravljajo in jih sproti rešujejo. V primeru, da komunikaciji nista usklajeni, verjamemo nebesedni, saj je to težje nadzorovati. Zgodi se, da posamezniki isto sporočilo pogosto zelo različno razumejo, interpretirajo. Znotraj različnih pojmovanj neverbalne komunikacije lahko prepoznamo, kot navaja Lepičnik Vodopivec (1996):

- fizično neverbalno komunikacijo (obrazna mimika, barva in višina glasu, dotik, vonj in telesni gibi),
- estetsko neverbalno komunikacijo (govorica telesa, ples, gibanje ob glasbi ali brez nje),
- simbolično neverbalno komunikacijo (religija, status in podobno),
- prostorsko neverbalno komunikacijo (položaj posameznika v prostoru).

Neverbalno komunikacijo »berejo« tudi otroci, zato je tako pomembna, seveda pa se odraža tudi na odnosu vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, kar nas ponovno pripelje do otrok in njihovega občutenja tega odnosa. Komunikacija med strokovnima delavkama v tandemu je še bolj ključnega pomena, saj lahko preko nezaupanja, nesposobnosti prilagajanja, popustljivosti in nesposobnosti komuniciranja vodi v konflikte znotraj tandema, to pa vsekakor ni v korist otrokom. Pomembno je zavedanje obeh članic tandema, da rešitve predlagata obe in da se težave rešujejo skupaj. Uspešna komunikacija v tandemu zagotavlja priložnosti za uvajanje novih metod dela z otroki, osebno napredovanje ter vrednotenje dela in je izhodišče za reševanje konfliktov ter problemov. Komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik. Vsebinski vidik komunikacije predstavljajo izrečene besedne zveze in povedi, odnosni vidik pa se izraža z načinom povedanega (barvo glasu, umirjeno/razburjeno, višino glasu ...) (Polak 1999).

Neučinkovita komunikacija v timu se kaže z nenehnim tekmovanjem za besedo, s prekinjanjem drug drugega, z vzporednim pogovorom in klepetanjem med govorjenjem drugih članov tima ter z neverbalnim izražanjem nestrinjanja ali posmehovanja.

Pet oblik verbalnega vedenja

Polak navaja pet oblik verbalnega vedenja, ki omogoča timu učinkovito odločati (Aranda, Aranda in Conlon 1998 v Polak 2007, 52):

- izražanje predlogov in usmeritev za delo tima,
- nagrajevanje, razširjanje predlogov z novimi predlogi,
- razjasnjevanje s preverjanjem razumevanja vsebine,
- neposmehovanje navzočim članom tima,
- argumentiranje.

Za uspešno tisksko delo je pomembno, da sta verbalna in neverbalna komunikacija skladni (medsebojno usklajeni ali kongruentni), torej da način govora in geste podpirajo izgovorjene besede, saj neusklajena in neiskrena komunikacija razvrednoti in zanika izgovorjeno vsebino (Brajša 1993).

Tisksko delo zahteva sklepanje kompromisov

- Tisksko delo od posameznika zahteva določeno stopnjo prilagajanja in sklepanje kompromisov, kar pa ne pomeni, da se morajo posamezniki odpovedati svojemu mnenju. Skupaj se odločajo, skušajo najti neko skupno pot, ki je sprejemljiva za vse, in nato te dogovore tudi uresničijo. Kruger (v Polak 1999) je oblikoval štiri osnovne sklope spretnosti, ki so potrebne za uspešno tisksko delo:
- konstruktivna kritičnost (sproščeno, kritično, smiselno izražanje nestrinjanja, učenje iz napak ...),
- podpora (sprejemanje in spodbujanje dela drugih članov tima, pomoč drugim pri izražanju in uresničevanju njihovih idej ...),
- sklepanje kompromisov (prilagajanje, upoštevanje in uresničevanje skupnih dogovorov, sprejemanje odločitev, ki bi bile sprejemljive za vse ...),
- lastna aktivnost v timu (zastopanje svojega osebnega mnenja, izražanje opažanj, zamisli, predlogov, prebiranje strokovne literature o tiskem delu ...).

Spretnosti timskega dela uspešno razvijamo ob konkretnem tiskem delu, pomembno pa je tudi ozaveščanje možnosti njihovega razvijanja.

Reflektiranje timskega dela

Vsako tisksko delo mora biti tudi reflektirano in mora biti usmerjeno na vsebino, proces in rezultat timskega dela. Pomembno je, da so člani tima pripravljeni sprejeti povratne informacije o svojem delu. Samoevalvacija tima je zahtevna, saj predpostavlja, da so člani tima osebno zreli in dovolj samokritični.

Timsko delo v vrtcu

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, v katerem so predstavljeni cilji kurikula za vrtce in iz njih je med drugim izpeljano tudi načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega izpopolnjevanja: strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki in znotraj vrtca, vrtec z drugimi vrtci, vrtec z drugimi vzgojno-izobraževalnimi, strokovnimi in drugimi institucijami. Timsko delo se po mnenju A. Polak (2007, 93) v didaktičnem smislu ne razlikuje od individualnega načrtovanja, saj temelji na istih strokovnih spoznanjih didaktike, pedagogike, razvojne in pedagoške psihologije, specialnih metodik in drugih sorodnih disciplin. Vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice morata imeti za timsko načrtovanje primeren prostor in čas.

Hkrati z zapisanim načrtom poteka v vrtcih tudi prikriti *Kurikulum*, ki je pomemben kontekst vsakdanjega življenja otrok v vrtcu in hkrati pomemben vzgojni dejavnik. Tega pomembno določajo socialni odnosi in komunikacija med strokovno delavko in otroci, skrita vzgojna pričakovanja strokovnih delavcev, ki niso prepoznana v napisanih ciljih *Kurikuluma*, posebni način socializiranja in discipliniranja otrok, dnevni red oziroma organizacija časa v vrtcu in splošno ozračje v vrtcu (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, 93).

Timska evalvacija kot motivacijsko izhodišče za nadaljnje timsko delo

Evalvacija timskega pedagoškega dela najpogostejše obsega (Polak 2007, 98):

- pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev (kako smo jih dosegli, na kakšen način, za kaj jih morda nismo dosegli),
- analizo didaktičnih pristopov, s katerimi smo skušali dosežati cilje,
- analizo uspešnih in manj uspešnih načinov motiviranja otrok,
- predvidevanje dodatne razlage ali individualne učne pomoči posameznim otrokom,
- zavedanje glavnih problemov v okviru neke teme, analiza prejšnjih in predvidevanje možnih rešitev z upoštevanjem interdisciplinarnega pristopa,
- pogostost in vsebino povratnih informacij s strani otrok.

Timsko delo v VVZ Vrtci občine Žalec

V našem vrtcu VVZ Vrtci občine Žalec že nekaj let izvajamo timsko delo, ki je sestavljeno iz timskega načrtovanja, timskega izvajanja dejavnosti in timske evalvacije. Enkrat mesečno se sestane tim, ki ga sestavljamo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice iz vse enote. Najprej izberemo temo, zastavimo globalne cilje, dajemo ideje, sprejemamo in razdelimo naloge na nivoju cele enote za čas približno enega meseca. Delo se nadaljuje v

tandemu, kjer strokovni delavki enega oddelka razgradita globalne cilje in ostale dejavnosti starosti in razvojni stopnji otrok v njunem oddelku primerno. Sledi načrtovanje vzgojiteljice v obrazec za dnevne priprave, kjer se navedejo dnevni cilji, metode dela, organizacija prostora, sredstva, aktivnosti otrok in naloge vzgojitelja, na koncu dneva pa še evalvacija (ne le analiza) izvedenih dejavnosti. Ravno tako ima svoj obrazec pomočnica vzgojiteljice, v katerega vnese svoj načrt za dan in se mora povezovati z vzgojiteljičinim načrtom, saj naj bi se naloge obeh medsebojno prepletale in dopolnjevale. Ob prihodu v vrtec sledi timsko izvajanje načrtovanih dejavnosti v kottičkih, ki morajo biti opremljeni v stilu bogatega učnega okolja, s sredstvi in nalogami, ki se navezujejo na trenutno obravnavano temo iz timskega načrta, strokovni delavki pa se vključujeta in dvigata znanje na višji nivo z vprašanji odprtega tipa, namigi za delo, spodbujanjem, ponujanjem dodatnih izzivov. Po zaključenem delu strokovni delavki opraviva evalvacijo in jo zabeleži v obrazce. Reflektirava tudi uspešnost svojega dela, kar prispeva k večanju najinega profesionalnega razvoja. Ob koncu meseca poteka timska evalvacija načrtovane teme oz. dejavnosti povezanih z njo in izdelava novega timskega načrta za naslednji mesec.

Zaključek

V članku sem opredelila tim in tandem kot posebno vrsto tima, pa tudi delo tandema v vrtcu, na katerega zelo pomembno vpliva njegova sestava. Spoznala sem, da na uspešnost tima vplivajo mnogi dejavniki, kot so: osebnostne lastnosti, starost članov tima, osebne vrednote, pogledi na cilje, zadovoljstvo v poklicu ... Med samim študijem literature o timskem delu sem prišla do potrditve svojih opažanj glede sodelovanja strokovnih delavk na timskih načrtovanjih v našem vrtcu, ki se povsem skladajo z opisi v literaturi (pozitivni in negativni člani tima).

Spoznala sem, da je za timsko delo izredno pomembno, da se strokovne delavke v vrtcu zavedajo prednosti in morebitnih slabosti timskega dela. Najbolj učinkovito je tisto timsko delo, ki temelji na odkritem medsebojnem pogovoru, saj bo le-ta pripomogel h glavnemu namenu in skupnemu cilju timskega dela, to je k čim bolj strokovnemu in celostnemu zagotavljanju skrbi za otroke in za njihov napredek.

Literatura

Brajša, P. (1993): *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
Everard, B., Morris, G. (1996): *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 193–210.
Polak, A. (2007): *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
Polak, A. (1999): *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
Wikipedija: *Timsko delo*. Dostopno na: https://sl.wikipedia.org/wiki/Timsko_delom, 28. 2. 2019.

Rudimentarne oblike časti, dostojanstva in žrtvenišтва med osnovnošolci



mag. Gregor Rojc, predmetni učitelj, OŠ Vojnik

Kulture lahko načeloma razdelimo v tri kategorije: kulturo časti, kulturo dostojanstva in kulturo žrtvenišťva. Te kulture se v rudimentarni obliki kažejo že tudi pri otrocih. Naloga učiteljev in staršev je, da jih na temelju kulture dostojanstva pripravimo za samostojno življenje in jih s tem obvarujemo pred nasiljem, ki ga žal s sabo neizbežno prinašata kultura časti in kultura žrtvenišťva.

Ključne besede: čast, digniteta, žrtvenišťvo, kultura

Kako sem v šoli v naravi dobil potrditev, da ljudje, tudi mladi, načeloma delujemo na temelju enega izmed v naslovu omenjenih načinov. Bodisi delujemo na temelju časti (honor oz. honour), dostojanstva (dignity) ali žrtvenišťva (victimhood).

Na samem začetku bi rad pojasnil nekaj stvari. Najprej stavek ali dva o prevodih. Besedi »honor« (brit. honour) in »dignity« je seveda zelo preprosto prevesti kot »čast« in »dostojanstvo«, medtem ko je beseda »victimhood« nekoliko bolj zapletena. Po pogovoru s kolegom filozofom in anglistom, se mi je za potrebe tega članka beseda »žrtvenišťvo« zdela najprimernejša.

Družba oz. kultura časti

Pred približno polovico leta sem na spletu naletel na predavanje dr. Michaela Ramsdena in se prvič srečal s soočenjem pojmov, kot so kultura časti, dostojanstva in žrtvenišťva. Predavanje me je zelo pritegnilo, zato sem zadevo še malce raziskal in ugotovil, da o tem predava tudi dr. Jonathan Haidt, eden vidnejših mislecev našega časa, ki se naslanja na članek B. Campbella in J. Manninga z naslovom *Microaggression and Moral Cultures* (sl. *Mikroagresija in moralne kulture*). Za kaj torej gre? Včasih smo živeli v družbah oz. kulturah, ki so temeljile na časti (ang. honor culture), nato pa smo počasi napredovali v družbo oz. kulturo, ki je temeljila na dostojanstvu (ang. dignity culture) (Haidt 2016). V kulturi časti je najbolj pomembno ohranjanje časti, kar se načeloma odraža na dva načina – svojo čast sem vedno pripravljen braniti, prav tako pa vse moje delovanje zaznamuje težnja po ohranjanju le-te. Če sem pripadnik takšne družbe, se v primeru, ko me nekdo javno napade, najprej vprašam, kako lahko obranim svojo čast (Ramsden 2018). Nikakor se ne zanašam na nekoga tretjega, pač pa svojo čast branim sam. (To je pomemben aspekt, h kateremu se bomo še nekajkrat vrnili.) Še več. Ljudje v kulturah časti so se pogosto izogibali sodišč ali katerih koli drugih oblik avtoritete (četu-

di so bile na voljo) in so zadeve raje urejali sami, kar je pogosto vodilo v dvobojevanje. Povod je lahko bila že razmeroma majhna žalitev (Campbell & Manning 2014). Da je šlo za globalni pojav izpred nekaj stoletij, nam priča vsesplošno znano dejstvo, da sta v devetnajstem stoletju zaradi dvobojevanja življenje izgubila ruski pisatelj A. Puškin in eden izmed ustanovnih očetov ZDA, A. Hamilton. Od članov družbe, v kateri si lahko že zaradi najmanjše žalitve izzvan na dvoboj, bi seveda pričakovali, da bodo drug z drugim ravnali v rokavicah in se izogibali sleherni žalitvi, vendar temu ni tako, saj bi bilo takšno obnašanje prepoznano kot strahopetno. Ker so s tem, ko so nekoga javno užalili, izkazovali svojo neustrašnost, so ljudje, ki so si želeli družbenega položaja in časti, pogosto govorili agresivno in žaljivo (Leung in Cohen v Campbell in Manning 2014).

Družba oz. kultura dostojanstva

V 19. stoletju je dvobojevanje počasi izzvenelo, razloge za to pa gre pripisati družbenemu razvoju (Haidt 2016, Campbell in Manning 2014). Sicer tudi dandanes v zahodni civilizaciji obstajajo enklave, ki delujejo po principu kulture časti, npr. kriminalne združbe ali ponekod najrevnejši sloji, vendar pa se je zahodna civilizacija zelo oddaljila od kodeksa časti in zavzela skoraj nasprotno stališče, ki trdi, da imamo ljudje že v osnovi neko inherentno vrednost, ki je povsem neodvisna od javnega mnenja. Za razliko od časti, ki je odvisna od javnega mnenja, je dostojanstvo človeku inherentno in neodvisno od mnenja okolice (Campbell in Manning 2014). V kulturi dostojanstva se užaljena stran ne odzove z agresijo, pač pa išče druge možnosti reševanja nastale situacije. Ena možnost je, da žalitev enostavno presliži in razvije t. i. »debelo kožo«, ki je v kulturah dostojanstva prepoznana kot nekaj pozitivnega, ali pa zadeve rešuje skrito pred očmi javnosti (Campbell in Manning 2014, Ramsden 2018). Ali to pomeni, da pripadniki kulture dostojanstva nikoli ne iščejo pomoči nekoga tretjega pri reševanju medsebojnih sporov? Nikakor, vendar pa je iskanje pomoči sodišč, policije ipd. na vrsti šele, ko gre za resnejše zadeve. V družbi dostojanstva je

načeloma pričakovano, da je iskanje zadoščenja na sodiščih redko in skrito pred javnostjo, jemanje pravice v lastne roke pa je prepoznano kot zavržno in nesprejemljivo (Campbell & Manning 2014).

Družba oz. kultura žrtvenišva

Če smo v kulturi časti in kulturi dostojanstva lahko našli značilnosti svojih dobrih prijateljev, idolov, zgodovinskih ali literarnih junakov, se nam to med razmišljanjem o kulturi žrtvenišva ne bo zgodilo ravno hitro, še posebno ne, če smo nekoliko starejši in tradicionalno vzgojeni. Kultura žrtvenišva je neke vrste toksična in spriena kombinacija kulture časti in kulture dostojanstva. V kulturi žrtvenišva se tako kot v kulturi časti odreagira že na najmanjše žalitve (Campbell in Manning 2014, Haidt 2016), nenazadnje ne smemo pozabiti na umetno ustvarjeno epidemijo t. i. mikroagresij (ang. micro-agressions), ki je zajela univerze v ZDA. Mikroagresija že v svojem imenu neizpodbitno govori o tem, da gre za manjše, morda celo nenamerne oblike »agresije«. V kulturi časti se je na žalitve odreagiralo, vendar je bilo popolnoma nesprejemljivo, da bi se iskalo pomoč nekoga tretjega. Kultura dostojanstva seveda dopušča vpletanje nekoga tretjega v vlogi rabsodnika, vendar je skladno s splošno veljavnim kodeksom obnašanja pričakovano, da se na določene žalitve preprosto ne odreagira (Campbell in Manning 2014). Kultura žrtvenišva pa na izprijen način nekaj prevzame iz kulture časti in nekaj iz kulture dignitete. Pripadniki kulture žrtvenišva po eni strani, tako kot pripadniki kulture

časti, odreagirajo na vsako še tako majhno žalitev, kar je povsem v nasprotju z moralnim kodeksom kulture dostojanstva, istočasno pa vedno v svoje spore vpletajo nekoga tretjega, kar je popolnoma v nasprotju z moralnim kodeksom kulture časti.

V kulturi žrtvenišva lahko družbeni status pridobiš na enega od dveh možnih načinov. Bodisi, da si v vlogi žrtve, bodisi, da si v vlogi nekoga, ki se goreče bori za pravice žrtve oz. žrtev, ki so se jim dogodile krivice (Haidt 2016). Družbeni status torej ne temelji več na časti ali dostojanstvu, pač pa primarno na tem, da je posameznik v vlogi žrtve (Ramsden 2018). To pa s sabo prinaša ogromno slabosti. Prva slabost je, da v takšni kulturi ljudje vedno pripadajo eni izmed dveh skupin – skupini žrtev ali skupini agresorjev/zatiralcev (Haidt 2016, Ramsden 2018). V kulturi žrtvenišva sta prisotna neprestan boj in stanje užaljenosti, saj sta le-ta temelj za doseganje družbenega statusa. Za razliko od kulture časti ljudje v kulturi žrtvenišva drug z drugim ravna v rokavicah (na nezdrav način) in »hodijo po jajcih«, prisotna pa je tudi vsesplošna samocenzura, saj so pogosto že besede in ideje prepoznane kot nasilje. Prisotna je celo ideja, da lahko besede ali ideje nekega govorca razvrednotijo obstoj posameznika (Haidt 2018). Zavaljo tega se na univerzah v ZDA ponekod pojavlja ideja t. i. varnih mest, kjer je možnost, da bi posamezniki lahko bili užaljeni, zmanjšana na minimum. Rezultat tega pa je, da šibki postajajo še šibkejši (Haidt 2018), saj brez pomoči tretje osebe niso sposobni razrešiti nobene od resničnih ali le namišljenih te-



Dvoboj po maskaradi (1857), Jean-Léon Gérôme

žav. Stanje je dejansko zaskrbljujoče. Če v kulturah časti najvišja mesta v družbi zasedajo posamezniki s častjo (pustimo zaenkrat ob strani debato o tem, da je bila ta »čast« včasih pridobljena s surovostjo) in v kulturah dostojanstva tisti z največ dignitete, potem bodo v kulturah žrtvenišva najvišja mesta v družbi pripadla tistim, ki so največje žrtve (torej ljudje, ki neprestano potrebujejo zunanjo pomoč) ali najbolj goreči borci za t. i. žrtve (torej ljudje, ki potrebujejo obstoj žrtev in konflikta med t. i. žrtvami in t. i. zatiralci).

Kot sem že omenil, moralni kodeks kulture časti nasprotuje vpletanju zunanjih razsodnikov, medtem ko moralni kodeks kulture dostojanstva tovrstno vmešavanje zunanjih razsodnikov sicer dovoljuje, vendar spodbuja hitro in pred očmi javnosti načeloma skrito reševanje sporov. Kultura žrtvenišva pa na drugi strani spodbuja javno razkritje še tako majhnih, morebiti celo povsem nenamernih žalitev oz. dejanj, ki jih žrtev zazna kot napad. Ne samo, da se v kulturi žrtvenišva vse razkriva, pač pa se tudi mobilizira množice somišljenikov za vršenje pritiska nad t. i. agresorji in morebitnimi avtoritetami, ki bodo (bi) morale delovati kot razsodnik (Campbell in Manning 2014). Za obstoj kulture žrtvenišva je potreben neprestan spor med »dobrim« (žrtvami in njihovimi zagovorniki) in »slabim« (ljudmi, ki svoj družbeni položaj ne gradijo na temelju žrtvenišva).

Rudimentarne oblike vseh treh kultur pri otrocih

Otroci so v veliki meri zrcalo staršev oz. družbe, v kateri živijo, zato jih je zanimivo opazovati, še posebej izven formalne situacije, ki vlada v razredu. Učitelj dobi priložnost tovrstnega opazovanja na izletih, v sklopu različnih projektov, v šoli v naravi ali v popoldanskem času, če živi v soseski, kateri živijo tudi njegovi učenci. Jaz sem zametke vseh treh kultur opazoval v zimski šoli v naravi, svoja opazovanja pa sem nato primerjal z izkušnjami preteklih let (učitelj sem že dobrih 16 let in približno tako dolgo že tudi hodim kot spremljevalec v šolo v naravi.) V takšnih situacijah se interakcija med učenci in učitelji nekoliko spremeni in obojim omogoči, da se spoznajo nekoliko bolje. Včasih je to zelo prijetna izkušnja, včasih pa tudi ne. Seveda je v vsaki generaciji kakšen biser človeške vrste, zlato povprečje in nekaj deviacij, ampak v nadaljevanju bi rad svoje dosedanje izkušnje, še posebej pa letošnjo, pokomentiral skozi prizmo zgoraj omenjenih kultur.

V vsaki generaciji otrok je moč najti otroke, ki se ravna po kodeksu časti in želijo zadeve urejati z nasiljem, stran od oči avtoritete – učiteljev. Takšni otroci nam s pretepom seveda lahko povzročijo preglavice, vendar jim je, po mojem mnenju, potrebno priznati določeno mero hvalevredne samostojnosti pri reševanju težav. Če v branjenju svoje časti ne iščejo zgolj alibija za nasilje, lahko ti otroci

z nekaj dela hitro postanejo osebe, ki delujejo skladno s principi družbe dostojanstva. Patološki nasilneži ne spadajo v to skupino otrok in niso tema tega članka.

Prav tako je v vsaki generaciji, še posebej v višjih razredih, moč najti otroke, ki se obnašajo skladno z moralnim kodeksom kulture dostojanstva. Ti otroci ogromno manjših težav rešujejo sproti, učitelji pa za to izvemo šele *post festum*, marsičesa pa najbrž nikoli. Če je generacija »zdrava«, potem so ti otroci načeloma vodje oddelkov, skupin in generacij, naloga učiteljev pa je, po mojem mnenju, da jih v njihovem delovanju spodbujamo in jim pomagamo reševati le tiste težave, ki jih sami ne morejo rešiti.

In potem so tu še otroci, ki delujejo na temelju kulture žrtvenišva, ki se, kot že prej omenjeno, delijo v dve skupini – žrtve in borci za pravice žrtev. Slednji še vedno posedujejo vsaj zametke nekega dostojanstva in moči, medtem ko se tisti, ki prostovoljno prevzamejo oz. živijo vlogo žrtve, po mojem mnenju oropajo samospoštovanja in tudi možnosti osebnega razvoja in rasti skozi razreševanje konflikta. V študijskih materialih za šolske mediatorje Inštituta za mediacijo Concordia najdemo 14 možnih koristi in pozitivnih učinkov, ki jih prinašajo konflikti. Naj omenim le nekatere. Konflikti pripomorejo, da ozavestimo probleme, mobilizirajo energijo in povečajo motivacijo, spodbujajo spremembe, vnašajo dinamiko, spodbujajo nove interese, znižajo napetost v vsakdanjih odnosih, pomagajo pri spoznavanju samega sebe in drugih, spodbujajo osebno rast itd. (Concordia). Razrešeni konflikti pa še prav posebno blagodejno vplivajo na človeka. O tem, da nam reševanje stresnih situacij koristi, govori tudi Taleb v svoji knjigi z naslovom *Antifragile*. V knjigi zelo na dolgo in široko skozi številne primere in iz različnih zornih kotov dejansko potrdi znano Nietzschejevo krilatico: »Kar me ne ubije, me okrepi« (Taleb 2012). In ravno tega jačanja so otroci oropani, če jim dovolimo, da prevzamejo vlogo žrtve. Mlajši kot so, bolj so gnetljivi in bolj rudimentarni so njihovi vzorci obnašanja, kar pomeni, da jih je tudi preprosteje spremeniti. Osebno sem mnenja, da je zločin nad otroki, če jih učimo, da so žrtve. S tem jih oropamo kakršnekoli možnosti resničnega samospoštovanja, razvijanja empatije in vsega ostalega, kar nas dela zrele odrasle ljudi. Seveda pa to pomeni, da se moramo starši in tudi učitelji občasno odpovedati vlogi zaščitnika. Ščuka (2007: 74) pravi sledeče:

»Odrasli radi igrajo vlogo zaščitnika, saj jim je pogodu vezanost na neodraslega in nezrelega šolarja: ob tem se doživljajo kot zrele in odrasle, pa še dobre in skrbne povrh. Z vlogo zaščitnika se potrjujejo v socialnem okolju in krepijo lastno samozavest, ki je bila očitno nekoč poškodovana. Dlje kot igrajo to vlogo, slabše je za šolarja, saj pomendraj in uničijo njegovo šibko in nežno zavest o sebi,

tako da se nikoli ne bo znal sam odločati, prevzemati odgovornosti, braniti svoje koristi in živeti svobodno.«

Verjamem, da se je večina staršev odločila za starševstvo iz ljubezni do otrok, in verjamem, da se je prav tako večina učiteljev za ta poklic odločila iz istega ali vsaj podobnega vzgiba. Vendar pa, če ljubezen rezultira v pretiranem zaščitništvu, otroci na koncu trpijo. Preveč zaščitnim otrokom na koncu manjkata notranja motivacija in vztrajnost (Kang 2017, 55), brez njiju pa je zelo težko uspeti v čemerkoli, še najmanj pa v maratonu, ki mu rečemo življenje.

Zakaj vzgajati za kulturo dostojanstva?

To je verjetno najbolj nepotreben odstavek tega članka, saj je vse skupaj zelo očitno, pa vendar moram nekako zaokrožiti celoten zapis. Države in kulture, ki jih je zaznamovalo krščanstvo, že od nekdaj v svojih voditeljih iščejo kombinacijo časti in dignitete (Ramsden 2018). Od 19. stoletja naprej je čast nekako sestavni del kulture dostojanstva, vendar se ljudje zanjo ne borimo več z nasilnimi sredstvi, saj se zavedamo svoje inherentne vrednosti in dostojanstva, ki ju posedujemo že samo zato, ker smo človeška bitja. Čast nam lahko vzamejo, dostojanstva pa ne. V knjigi *Otočje Gulag* lahko vidimo, kako so v času enega izmed najbolj krutih in morilsko naravnanih družbenih sistemov – komunizma – ljudem v gulagih vzeli vso čast. Nekateri kristjani, ki jih opisuje Solženicin, pa si dostojanstva niso dali vzeti. Na svojih prepričanjih so tako dosledno vztrajali, da so jih pazniki nehali novačiti za ovaduhe. Dostojanstvo je temelj, ki mi omogoča, da odpuščam ali, če je potrebno, ukrepam. Čast in žrtveništvo pa mi dejansko ne dajeta nobene druge možnosti razen nasilja. V prvem primeru se moram zatekati k nasilju, ki ga izvajam sam, v drugem pa prav tako, le da nasilja ne vršim direktno, pač pa preko posrednikov, avtoritete ali mobilizirane množice. Dostojanstvo je tisto, ki mi omogoča, da v primeru, ko me nekdo užali, citiram Doc Holliday-a, rečem: »Spoštovani, da bi me vaše mnenje sploh lahko užalilo, bi mu moral že v začetku pripisovati neko težo.« Dostojanstvo je torej tisto, ki mi daje svobodo.

McCaffree v svoji recenziji članka *Microaggression and Moral Cultures* napiše, da sta avtorja pozabila omeniti, da naj bi se kultura žrtvenišča razvila iz sekulariziranega razlaganja krščanstva, ki ga izvaja skrajno leva politična opcija (McCaffree 2018), ampak to žal, po mojem mnenju, priča predvsem o tem, da so nekateri ustvarjalci kulture žrtvenišča v želji, da bi le ta postala globalni modus operandi, pripravljeni do nerazpoznavnosti popačiti doktrino krščanstva. V pismu Filipijanom apostol Pavel iz zapora napiše sovernikom, naj se radujejo, to pa ni nekaj, kar bi pisal posamezni član žrtveniške družbe; ta bi namreč jokal in se pritoževal nad vsem



hudim, kar se mu dogaja. Krščanstvo, ki je eden izmed temeljev zahodne civilizacije, ima v svojem osrednjem nauku seveda žrtvovanje, vendar je le-to prostovoljno, polno dostojanstva in realizirano kot popoln antipod bolesteri borbi za povrnitev lastne časti, ampak to je že tema za kdaj drugič.

Viri:

- Campbell, B. & Manning, J. (2014): Comparative Sociology (Vol.13, No.6, pp.692–726) *Microaggression and Moral Cultures*. Concordia®, Inštitut za mediacijo: Študijsko gradivo z usposabljanja za šolskega mediatorja v Ljubljani v šol. letu 2008/09.
- Haidt, J. (2016): *Two incompatible sacred values in American universities*. Duke University. Video posnetek predavanja, dostopno preko: <https://www.youtube.com/watch?v=GatnSameRr8>, obiskano jan. in feb. 2019
- Kang, S. K., (2017): *Delfinja vzgoja*. Radovljica: Didakta, d. o. o.
- McCaffree, K. (2018): *Honor, Dignity, Victim: A Tale of Three Moral Cultures*. Dostopno preko: https://www.skeptic.com/reading_room/honor-dignity-victim-cultures/, obiskano feb. 2019.
- Ramsden, M. (2018): *Hope in a compromised culture*. Belfast. Video posnetek konference, dostopno preko: <https://www.youtube.com/watch?v=awuzKD-zRpg&feature=youtu.be>, obiskano jan. in feb. 2019.
- Solženicin, A. (2009): *Otočje Gulag*. Kranj: Zelolepa.
- Ščuka, V. (2007): *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta, d. o. o.
- Taleb, N. N. (2012): *Antifragile: things that gain from disorder*. New York: Random House, Inc.

Kako o splavu razmišljajo gimnazijci?



Pia Žižek, študentka študijskega programa Laboratorijska biomedicina, FFA

Prispevek, ki temelji na raziskovalni nalogi, ki sem jo v šolskem letu 2017/2018 izvedla v okviru projekta Mladi za Celje in maja 2018 na državnem srečanju mladih raziskovalcev v Murski Soboti zanj prejela srebrno priznanje, predstavlja stališče določene generacije gimnazijske populacije do aktualne družbene problematike – do splava, pri čemer sem izhajala iz populacije dijakin in dijakov Gimnazije Celje - Center (GCC) v šolskem letu 2017/2018.



Najprej predstavljam zgodovino in vrste splava, zakonsko ureditev v evropskih državah, možne posledice splava in stališče javnosti do te problematike. Empirični del temelji na anketi – predstavljam rezultate raziskave, ki sem jo opravila med dijakinjami in dijaki GCC. Zanimalo me je, ali dijaki menijo, da je pravica do splava temeljna človekova pravica, kateri dejavnik najbolj vpliva na njihovo stališče, v katerem primeru se jim splav zdi dopusten, koliko dijakov je že imelo posredno izkušnjo z njim in ali so seznanjeni z njegovimi fizičnimi in psihičnimi posledicami.

ključne besede: splav, mladostniki, dijaki, Gimnazija Celje - Center (GCC)

UVOD

V zadnjih letih več socioloških študij obravnava problematiko mladih. Raziskujejo njihov vrednotni sistem in svetovni nazor, zaznamovan z zgodovinskimi, socialnimi, kulturnimi in političnimi okoliščinami. Mladi so nosilci družbenih sprememb, zato se sociologi v napovedovanju družbene prihodnosti pozorno posvečajo tudi njihovim prepričanjem in občutenju sveta, ki je vpeto v siceršnji proces vse večje sekularizacije družbe.

Vprašanje splava je eno izmed sodobnih vprašanj,

ki izrazito polarizira ljudi – obstaja veliko polemik glede njegove etike; nekateri splav dojemajo kot temeljno človekovo pravico, spet drugi kot umor. Prav ta diametralnost in pa statistike, ki v zadnjih letih prikazujejo upadajoče število splavov v Sloveniji, so me spodbudile k temu, da raziščem, kakšen odnos imajo mladostniki, natančneje dijaki GCC, do splava. K temu me je spodbudilo tudi dejstvo, da je ob sicer dobri publicistični pokritosti omenjene problematike zelo malo referenčnih del na temo odnosa mladostnikov do splava.

Pri raziskovanju sem v teoretičnem delu uporabila opisno metodo, pri čemer sem si pomagala z literaturo, pa tudi s spletom, upoštevala pa sem tudi rezultate raziskav slovenskega javnega mnenja. Empirični del temelji na metodah analize in sinteze ter na primerjalni metodi.

PROBLEMATIKA SPLAVA

Splav (lat. abortus) pomeni prekinitev nosečnosti, preden lahko embrio oziroma fetus zaživi samostojno. Splav so ljudje poznali in izvajali že v antiiki, da bi z njim uravnavali število svojih potomcev. Evropska kultura je bila in je še vedno v veliki meri vezana na krščanstvo, ki na podlagi katoliškega nauka splav obsoja. Tudi nekrščanska verstva, predvsem judovstvo in hinduizem, ga prepovedujeta. Pomembno vlogo pri dojemanju splava je imela Hipokratova prisega: »... ne bom nobeni ženski dal sredstva za uničenje telesnega plodu.«

V 19. stoletju se je zaradi spremenjenih družbenih razmer pojavila množična želja po omejevanju rojstev. Ker ni bilo na voljo primernih zaščitnih sredstev, so se ženske zatekale k nedovoljenemu, nezakonitemu splavu, ki so ga opravljali predvsem »mazači« brez ustrezne strokovne izobrazbe, zato so bile posledice zelo hude. Veliko žensk je umrlo, mnoge pa so ostale vse življenje nesposobne za delo.¹ V 20. stoletju je prišlo do spremembe pogleda na to problematiko. V tem smislu Mednarodni kodeks zdravniške etike Svetovnega združenja zdravnikov (Ženeva 1948 oz. London 1949) izraža sodobnejši pogled: »Splav iz medicinskih razlogov se sme izvršiti, če to dovoljujeta zdravnikova vest in nacionalna zakonodaja.«²

Medicina loči spontani in umetni splav. Spontani

¹ Škorjanc Podkrižnik 2012, 13–14.
² Kunstelj 1987, 17.

³ Ambrož, www.ringaraja.net/clanek/splav_2675.html#, 26. 12. 2017.
⁴ Vir 3.
⁵ Kunstelj 1987, 19.

⁶ Pisnik 2012, 63–64.
⁷ Pisnik 2012, 68.
⁸ Vir 4.

splav je naravna prekinitev nosečnosti do približno 22. tedna nosečnosti (po tem obdobju govorimo o prezgodnjem rojstvu). Sprožijo ga lahko kromosomske napake, hormonski dejavniki, infekcije ter anatomske nepravilnosti in vplivi okolja. Večina spontanov splavov se zgodi v prvih tednih nosečnosti, večkrat celo tako zgodaj, da ga ženska niti ne zazna. Po 10. tednu nosečnosti tveganje za spontani splav upade na manj kot 2 %; tveganje je nekoliko večje pri starejših ženskah. Druga vrsta splava je umetni splav. To je namerna medicinska prekinitev nosečnosti, pri čemer način izvedbe pogojuje starost zarodka oz. plodu. Do konca prvega trimesečja je nosečnost možno prekiniti s pomočjo farmakoloških sredstev, splav pa se lahko izvede tudi s kirurškim posegom, npr. z vakuumsko aspiracijo ali, manj pogosto, z manjšim carskim rezom. Pri tem so razlogi za izvajanje splava lahko terapevtski, lahko pa se izvedejo tudi na podlagi odločitev nosečnic. Terapevtski splav se izvaja z namenom rešiti življenje nosečnice, da se ohrani njeno telesno ali duševno zdravje, in v primeru razvojnih motenj zarodka oz. plodu. Splav na podlagi odločitve nosečnice se izvaja v skladu z njeno pravico do prekinitve nosečnosti.³ V prispevku se osredotočam na splav kot prostovoljni proces. Od leta 2000 dalje se v Sloveniji namreč kaže trend upadanja števila dovoljenih splavov pri vseh starostnih skupinah.⁴

Pravna ureditev umetne prekinitve nosečnosti

Prva država, ki je splav uzakonila, je bila Sovjetska zveza, in to kmalu po revoluciji, leta 1920, pod njenim vplivom pa je v petdesetih letih tako storila tudi večina drugih vzhodnoevropskih držav.⁵ V zvezi z umetno prekinitvijo nosečnosti veljajo v Evropi štiri osnovni sistemi:

- Absolutna prepoved umetne prekinitve nosečnosti.
- Prepoved, vendar različna obravnava glede na okoliščine (umetna prekinitev nosečnosti se ne kaznuje v primeru zdravstvenih, evgeničnih, pravnih oz. moralnih in socialnih razlogov).
- Umetna prekinitev nosečnosti je pravica ženske.
- Kombinirani sistem (ta sistem je najpogostejši), ko o umetni prekinitvi nosečnosti odloča ženska sama, ne da bi za to navajala razloge, vendar le do določene gestacijske starosti (večinoma do dvanajstega tedna, pri nas do desetega), če pa gre za določene indikacije, se lahko umetna prekinitev nosečnosti dovoli tudi kasneje.⁶

Večina držav je svojo zakonodajo spremenilo v smeri večje liberalizacije umetne prekinitve nosečnosti (npr. Švedska, Nizozemska, Slovenija). Le malo je držav, ki še naprej vztrajajo pri omejitvi umetne prekinitve nosečnosti (npr. Nemčija, Avstrija, Poljska), še manj pa je držav, kjer je umetna prekinitev nosečnosti prepovedana (npr. Malta, Andora, Irska).⁷ Pravica do umetne prekinitve nosečnosti je tako ženskam zagotovljena v večini držav EU.

V Sloveniji je bil splav legaliziran oktobra 1977 in je dovoljen na zahtevo nosečnice do 10. tedna nosečnosti; pred tem je bil dovoljen samo v izrednih primerih, tako kot v večini evropskih držav v enakem obdobju.⁸ 55. člen slovenske ustave navaja, da je »odločanje o rojstvih otrok svobodno. Država zagotavlja možnosti za uresničevanje te svoboščine in ustvarja razmere, ki omogočajo staršem, da se odločajo za rojstva svojih otrok.«⁹ To ustavno določilo pomeni, da mora država zagotoviti možnost svobodnega odločanja o rojstvih otrok in posamezniku zagotavljati možnost ter pravico, da sam odloči,



kdaj bo imel otroka in koliko jih bo imel – odločanje o rojstvih otrok namreč velja za temeljno človekovo pravico oziroma svoboščino.

Možne posledice splava

Splav ima lahko tako fizične kot psihične posledice. Če ob splavu vsi deli zarodka in posteljice niso v celoti odstranjeni, lahko pride do vnetja (če se le-to ne zdravi, tudi do sepse), krvavitve in celo polipov, zato je v takih primerih potreben ponoven poseg. Včasih lahko pri razširitvi vratu maternice pride do raztrganin. Tudi kasnejše posledice so dokaj pogoste in raznovrstne. Nekatere ženske po umetnem splavu ne morejo več zanositi, najpogosteje zaradi močnejšega vnetja v maternici ali jajcevodih, ki se zlepi in postane neprehodna. Pri ženskah, ki so v preteklosti že splavile, je povečano tudi tveganje za prezgodnji porod ali nizko porodno težo otroka. Do tega prihaja zaradi poškodbe vratu maternice med splavom. Tak maternični vrat v pozni nosečnosti preprosto ne zdrži več teže otroka in popusti. Po splavu porastejo tudi možnosti za zunajmaternično nosečnost, rojstvo mrtvega otroka ali da bo otrok umrl med porodom oz. neposredno po njem. V izjemnih primerih lahko pride tudi do spontanega razpoka maternice, kar lahko sproži zelo močne, tudi življenjsko nevarne krvavitve. Pri ženskah, ki so splavile, se poveča tveganje za nastanek raka materničnega vratu ter raka jajčnikov in ledvic. Pri mladostnicah pa se komplikacije pojavljajo pogosteje kot pri odraslih ženskah, pri čemer je še posebno velika možnost za poškodbo materničnega vratu.⁹ O duševnih (psihičnih) posledicah splava obstaja manj podatkov kot o fizičnih. Med duševnimi posledicami splava navajajo predvsem depresije, psihoze in občutek krivde, večina žensk pa po opravljenem splavu misli, da je storila nekaj slabega. Nekatere študije povezujejo splav s porastom spolnih motenj, odporom do spolnih odnosov, izgubo intimnosti, nepričakovano krivdo, postabortivnim stresom (posttravmatične stresne motnje), motnjo osebnosti, žalovanjem itd. Duševne posledice se po opažanjih nekaterih psihiatrov najpogosteje pojavljajo pri ženskah, ki so že pred splavom kazale znake manjše duševne stabilnosti.¹¹

Stališče javnosti do splava

Po raziskavi Slovenskega javnega mnenja je bil leta 2013 odnos anketirancev do splava naklonjen; 43,7 % jih je imelo do njega pozitivno, 26,5 % pa zelo pozitivno stališče.¹²

Problem se namreč pojavlja pri vprašanju, v kateri fazi postane zarodek človeško bitje. Rimskokatoliška cerkev (RKC) zagovarja stališče, da se človeško življenje začne s spočetjem in da človek nima pravice posegati v prenatalni razvoj človeka, saj ni absolutni gospodar življenja. Cerkev ni zgolj verska ustanova, saj ima moč in vpliv, njena dejanja in odločitve pa imajo družbene in politične posledice. Njen vpliv je

opazen tudi pri nas. Po analizi Slovenskega javnega mnenja v letih 1992 in 2011 so katoličani v obravnavanem obdobju izkazali nižjo stopnjo tolerance do splava kot nekatoličani, hkrati pa se je povečala razlika v toleranci med katoličani in nekatoličani.¹³ Raziskava slovenskega javnega mnenja je pokazala največjo razliko v odnosu do splava prav na spremenljivki vernost. Neverni namreč v veliki meri podpirajo pravico ženske do splava. Opazno razliko med vernimi in nevernimi v odnosu do splava pripisujemo prav močnemu vplivu RKC, ki pa se je med letoma 1993 in 2003 ohranila na podobni ravni.¹⁴

Razsežnosti in vpliv Cerkve so opazne tudi med mladimi. Kljub majhnemu vzorcu je anketa, izvedena leta 2016 na srečanju mladih katoličanov v Stični, pokazala visoko stopnjo korelacije med religijsko pripadnostjo in odklonilnim odnosom do splava. Več kot polovica anketirancev (57,5 %) je namreč menila, da splav v nobenem primeru ni upravičen, da pa je splav upravičen v vseh primerih, je menilo le 2,5 % anketirancev.¹⁵

V odnosu družbe do splava je potrebno posebej omeniti tri področja: odnos medicine, zakonodaje in javno mnenje, sama pa se bom v nadaljevanju osredotočila na mnenje oz. odnos dijakov GCC do splava.

RAZMIŠLJANJE DIJAKOV GIMNAZIJE CELJE - CENTER O SPLAVU¹⁶

Da bi raziskala stališče dijakov in dijakinj GCC do splava, sem uporabila anketo z dvanajstimi vprašanji. Vsa vprašanja, razen enega, so bila zaprtega tipa. Na anketo je odgovarjalo 342 dijakov in dijakinj od 1. do 4. letnika (39 % šolske populacije). Razmerje med njimi je bilo 300 : 42 v korist dijakinj, kar je podobno tudi strukturi dijakov na šoli (735 : 153). Odgovarjalo je približno enako število anketirancev iz vsakega letnika, največ pa jih je bilo iz četrtega letnika (32 %). Glede na kraj bivanja jih je 35 % izhajalo iz mestnega, 65 % pa iz podeželskega okolja.

Vsebinska analiza ankete

Po mnenju anketiranih je pravica do splava temeljna človekova pravica, ki bi morala biti dostopna vsem. Tako je menilo namreč kar 77 % anketirancev (tako moških kot žensk), 13 % anketirancev ni bilo opredeljenih, 10 % pa jih je menilo, da pravica do splava ni temeljna človekova pravica. Pri tem stališču med dijaki iz mest in dijaki s podeželja ni bilo večje razlike.

Kakšno je bilo stališče anketirancev do splava? V vseh primerih splav podpira 16 % dijakov, 53 % podpira splav iz socialnih razlogov, 16 % dijakov podpira splav zgolj v primerih, ko za to obstajajo utemeljeni zdravstveni razlogi, na splav kot na običajno sredstvo za uravnavanje rojstev gleda 6 % dijakov, enako število dijakov pa splava ne podpira v nobenem primeru. Tako pri moških kot pri ženskih anketirancih, tako pri tistih, živečih v mestu kot živečih na vasi, jih je največ podprlo splav iz socialnih razlogov.

⁹ Ustava RS 2005, 26.

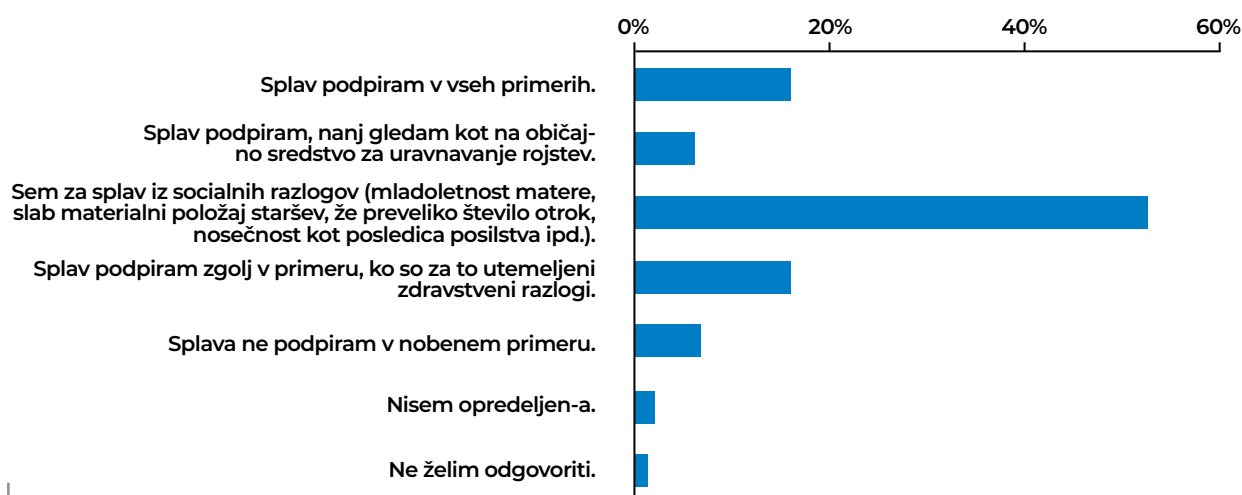
¹⁰ Kunstelj 1987, 10–13, Alcorn 2016, 63–64.

¹¹ Pisnik 2012, 63–64.

¹² Pisnik 2012, 68.

¹³ Šipek 2016, 50.

¹⁴ Povzeto po: Toš 1999 in 2004.

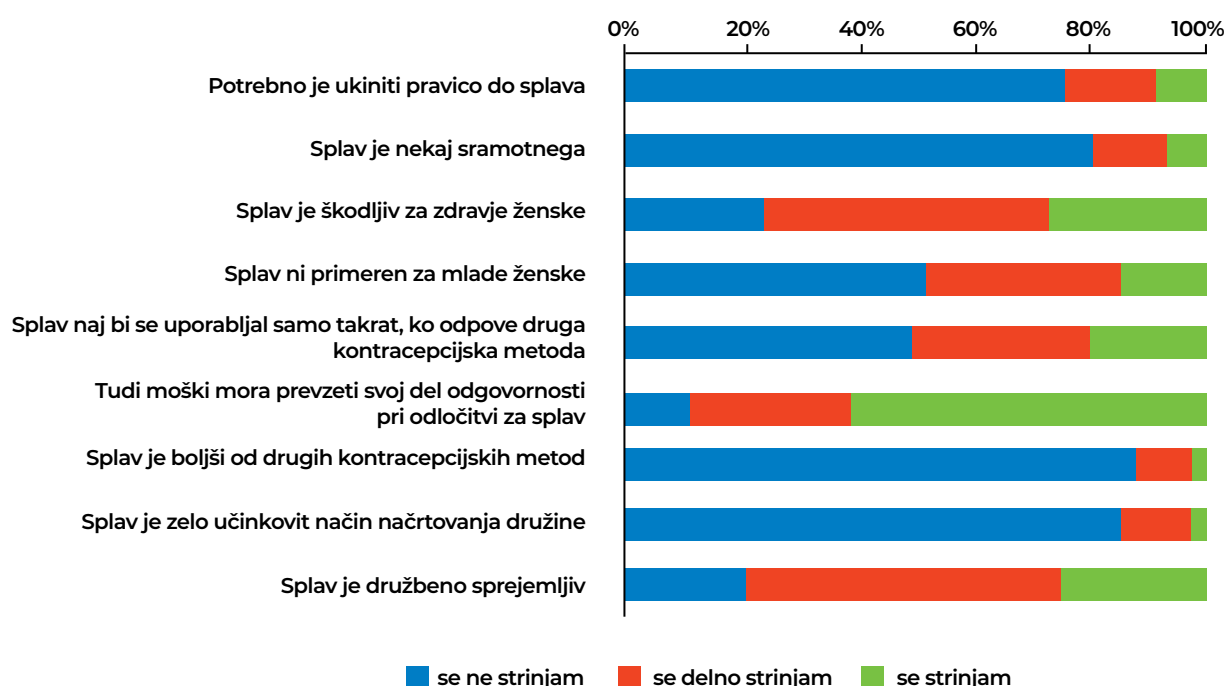


Stališče anketirancev do splava

Med dejavniki, ki najbolj vplivajo na posameznikovo stališče o splavu, jih je največ (47 %) navedlo družino, precej manj (18 %) vero, malo manj (16 %) medije, 6 % prijatelje, 13 % pa druge dejavnike. Razlika med žen-

skimi in moškimi odgovori je bila le pri medijih – pod vplivom le-teh so očitno bolj ženske.

Pri naslednjem vprašanju sem želela, da se anketiranci opredelijo do posameznih trditev:



Opredelitev anketirancev do posameznih trditev

Glede na odstotke ni bilo razlik med stališči ženskih in moških anketirancev.

V katerih okoliščinah bi anketirani podprli oz. upravičili splav? Splav v primeru nenačrtovane nosečnosti upravičuje 48 % anketiranih, v primeru mladostniške nosečnosti 72 %, v primeru rizične nosečnosti 66 %, enako v primeru ugotovljenih nepravilnosti na zarodku, v primeru incesta 56 % in v primeru posilstva 85 % anketiranih.

Posredno izkušnjo s splavom ima 36 % anketiranih,

ki prihajajo enakomerno tako iz mest kot iz vasi. Dejstvo, da poznajo koga, ki je naredil splav, ne vpliva na njihovo stališče do tega pojava.

S fizičnimi in psihičnimi posledicami splava kar 69 % anketiranih, ne glede na to, ali prihajajo iz urbanih ali ruralnih okolij, ni seznanjena.

ZAKLJUČEK

Po mnenju dijakov GCC je splav temeljna človekova pravica – to meni kar 77 % anketirancev. Glede

¹⁵ Vir 2.

¹⁶ Empirični del raziskave temelji na spletni anketi Žizek P. (2018): Odnos mladostnikov do splava. <https://www.1ka.si/a/150938>, 21. 2. 2018.

na spol oz. kraj bivanja prihaja le do manjših razlik. Ženske dojemajo splav kot temeljno človekovo pravico nekoliko bolj kot moški – kar 78 % anketiranih dijakinj namreč presoja, da je pravica do splava temeljna človekova pravica, ki bi morala biti dostopna vsem, takšnega mnenja pa je tudi 69 % anketiranih moških. Do majhnih razlik prihaja tudi pri rezultatih, povezanih s krajem bivanja. Od v mestih živečih anketirancev jih namreč 79 % meni, da je pravica do splava temeljna človekova pravica, od tistih, živečih na vasi, pa je takšnega mnenja 75 % anketirancev. Največ dijakov (47 %) je izbralo družino kot odločilni dejavnik za oblikovanje svojega stališča o splavu. 18 % dijakov meni, da na njihovo stališče o tem pojavu najbolj vpliva vera, 6 % dijakov presoja, da so prijatelji tisti, ki najbolj vplivajo na njihovo stališče, 16 % dijakov navaja, da najbolj vplivajo mediji, 13 % pa jih meni, da na njihovo stališče o splavu vplivajo drugi dejavniki. Da na stališče o splavu najbolj vpliva družina, meni več žensk kot moških – 48 % v primerjavi z 38 %.

Delež dijakov, na katerih stališče o splavu vpliva vera, je le slaba petina – 18 %. Ti dijaki prihajajo enakomerno tako iz mest (19 %) kot s podeželja (18 %). Čeprav se anketiranci v anketi, ki sem jo izvedla, niso eksplicitno izrekli o svoji religijski pripadnosti, pa je zanimivo, da analize javnega mnenja v različnih obdobjih, ki sem jih vključila tudi v teoretični del naloge, kažejo, da korelacija med religijsko pripadnostjo in odnosom do splava obstaja. Anketirani, ki so se opredelili za verne, so manj naklonjeni splavu (okrog 70 %) kot tisti, ki se opredeljujejo za ateiste (več kot 90 % anketiranih je splavu naklonjenih). Raziskave vrednot, ki jih pripravlja Center za raziskovanje javnega mnenja, tudi kažejo, da je verska pripadnost edina spremenljivka, ki odločilno pokaže razlike v odnosu do splava. To pomeni, da pri ostalih spremenljivkah, kot so spol, izobrazba, starost, zakonska zveza prihaja do manjših razlik med anketiranci. Rezultati moje ankete pa so pokazali, da na oblikovanje stališč dijakov GCC odločilneje vpliva družina kot pa vera oz. verski pripadnosti pripisujejo manjši pomen.

S trditvijo o potrebni ukinitvi pravice do splava se strinja le 8 % dijakov, delno se s trditvijo strinja 16 % anketirancev, ne strinja pa se 76 % vprašanih. Ne preseneča, da se s trditvijo, da je potrebno pravico do splava ukiniti, ne strinja za 5 % več žensk kot moških, saj splav neposredno bolj zadeva ženske.

Večina dijakov (85 %) upravičuje splav v primeru posilstva, le 7 % anketiranih je neopredeljenih, 8 % pa splavu v primeru posilstva nasprotuje. Moški in ženske so pravzaprav izenačeni (74 % tako moških kot žensk splav v primeru posilstva upravičuje).

Na vprašanje, ali poznajo koga, ki je naredil splav, je 36 % anketirancev odgovorilo pritrdilno, 64 % anketirancev pa nikalno.

Na vprašanje o poznavanju fizičnih in psihičnih posledic splava je nikalno odgovorilo 69 % dijakov, s fizičnimi in psihičnimi posledicami splava pa je se-

znanjenih le 31 % anketirancev. Seznanjeni dijaki so znali navesti fizične in psihične posledice splava.

Omenjena raziskava daje vpogled v razmišljanje in stališča dijakov ene izmed slovenskih gimnazij, ki izražajo na eni strani strpnost do splava, po drugi strani pa v njem vidijo le skrajno rešitev v primeru najhujših socialnih ali zdravstvenih težav nosečnic.



VIRI IN LITERATURA

Literatura

- Alcorn, R. (2016): *Zakaj izbrati življenje? Skrb za nerojene in njihove mame*. Ljubljana: Sara, center za ženske.
- Kunstelj, T. (1987): *Pustimo jih živeti*. Ljubljana: Knjižice.
- Pisnik, S. (2012): *Pravna ureditev umetne prekinitve nosečnosti v Republiki Sloveniji*. Maribor: Pravna fakulteta, UM – magistrska naloga.
- Šipek, M. (2016): *Posledična razsežnost religioznosti pri slovenskih katoličanih*. Maribor: Filozofska fakulteta, UM – diplomsko delo.
- Škorjanc Podkrižnik, Š. (2012): *Pravica do svobodnega odločanja o rojstvu otrok*. Maribor: Pravna fakulteta, UM – diplomsko delo.
- Toš, N. (1999): *Vrednote v prehodu II: Slovensko javno mnenje 1990–1998*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za raziskovanje slovenskega javnega mnenja.
- Toš, N. (2004): *Vrednote v prehodu III: Slovensko javno mnenje 1994–2004*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za raziskovanje slovenskega javnega mnenja.
- Ustava Republike Slovenije (2005). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Spletni viri

- Ambrož, M. (2010): *Splav*. Dostopno na www.ringaraja.net/clanek/splav_2675.html#, 26. 12. 2017
- Žižek, P. (2018): Odnos mladostnikov do splava – spletna anketa. Dostopno od 8. do 28. 1. 2018 na <https://www.lka.si/a/150938>
- Vir 1: Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij (2017). Dostopno na <https://www.cjm.si/gradiva/>, 28. 12. 2017
- Vir 2: Domovina.je (2018). Dostopno na <https://www.domovina.je/>, 2. 2. 2018.
- Vir 3: Nacionalni urad za javno zdravje: Podatkovni portal (2018). Dostopno na: https://podatki.nijz.si/Selection.aspx?layout=&px_tableid=FS_tb_2.px&px_path=NIJZ%20podatkovni%20portal_1%20Zdravstveno%20stanje%20prebivalstva_04%20Fetalne%20smrti&px_language=sl&px_db=NIJZ%20podatkovni%20portal&rxid=0ae81154-68ad-4fbb-8adf-cd35e6d5f69a, 12. 2. 2018.
- Vir 4: Statistični urad Republike Slovenije (2011): Sloveniji za 20. rojstni dan. Dostopno na www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/1195, 28. 12. 2017

LUTKOVNO GLEDALIŠČE LJUBLJANA

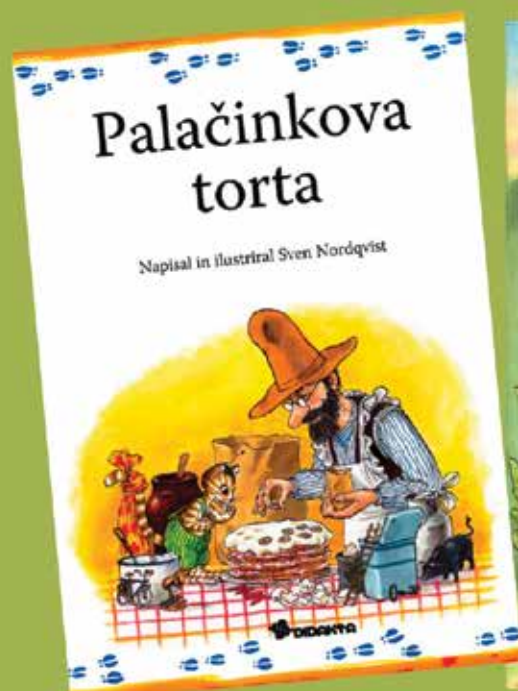
SEZONA
2019/2020

Informacije in povpraševanje
za novo sezono: 01 3000 976
in organizacija@lgl.si

www.lgl.si



Novе dogodivščine Findusa in Petterssona!



FINDUS SE ODSELI

Pettersson se je naveličal, da ga Findus s svojim poskakovanjem po postelji prebuja vsako jutro ob štirih, zato mu zagrozi, da bo prestavil njegovo posteljo ven iz hiše, če se to ne bo nehalo. Findusu pa je ta zamisel všeč. Potemtakem bo lahko skakal po postelji, kolikor mu bo srce pozelelo. Ampak kako zabavno je pravzaprav živeti čisto sam! Pa tudi malo nevarno je, še posebej, če vzameš v obzir lisice ...

Sven Nordqvist je večkrat nagrajeni švedski avtor in ilustrator, svetovno poznan po zbirki dogodivščin z nadarjenim mačkom Findusom. Zbirka je uvrščena na seznam petih najboljših otroških knjig na Švedskem. Podobe v knjigah Svena Nordqvista so hkrati barvite in polne podrobnosti. Njegove knjige so zanimive za vse med trejim in 99-im letom starosti.

Didakta d.o.o. Radovljica



01 5320 200



www.didakta.si

Cankar skozi otroške oči



Jasna Kopač, druga učiteljica v prvem razredu, Osnovna šola Prežihovega Voranca

Leto 2018 je bilo Cankarjevo leto. Po vsej Sloveniji so potekali raznovrstni kulturni dogodki, ki so bili posvečeni Ivanu Cankarju in njegovemu delu, zato smo se tudi na naši šoli odločili, da pripravimo likovno razstavo njemu v spomin. Razstava, ki so jo ustvarili mlade umetnice in mladi umetniki, je zaključek sodelovanja treh ustanov – Osnovne šole Prežihovega Voranca, Knjižnice Otona Župančiča in Narodnega muzeja Slovenije.



Ogled razstave

V šolskem letu 2018/2019 na naši šoli izvajam interesno dejavnost Ustvarjalnice. V okviru le-te sem se z učenci prvega, drugega in eno učenko šeste- ga razreda odpravila na ogled priložnostne raz-

stave Portreti Ivana Cankarja iz zbirk Narodnega muzeja Slovenije, kjer so si otroci ogledali pestro paleto portretov velikega modernista in virtuoza slovenske umetniške besede. Razstavljenih je bilo blizu 40 eksponatov iz muzejske zakladnice: nekaj primerkov v umetniških tehnikah (risbe, grafični odtisi, satirični portreti in karikature) in še več fotografskih portretov. Raje kot pred slikarskim stojalom se je namreč mojster literarne pripovedi ustavil pred fotografskim objektivom. Ob reprezentančnih portretih, ki jih je posnel ateljejski fotograf August Berthold, so bili na ogled tudi bolj razpoloženski portreti ljubiteljskega fotografa Frana Vesela. Predstavljene so bile tudi satirične upodobitve in karikature, delo slikarja, risarja in ilustratorja Hinka Smrekarja ter lesorezi Mihe Maleša, ki jih je izdelal posthumno po fotografskih portretih. Po ogledu razstave, po kateri nas je vodila gospa Vesna Kamin Kajfež, so učenci ustvarili lastno videnje Ivana Cankarja in njegovih karikatur. Pri našem umetniškem ustvarjanju smo za risanje uporabili oglje. Tehnika risanja z ogljem je izrazno zelo bogata, saj je njen poseben čar v poudarjenih črno-belih kontrastih in neskončnih možnostih senčenja.



Risanje portreta z ogljem





Nastale risbe je bilo potrebno zaščititi, da se pri prenašanju ne bi uničile. Z gospodom Igorjem Ravbarjem, sva jih zaščitila kar z lakom za lase. Medtem so učenci reševali pripravljene delovne liste.

V Knjižnici Otona Župančiča sem se z gospo Darjo Lavrečič Vrabec in gospodom Tonetom Obadičem dogovorila za razstavo. Odprtje razstave je bila 19. 12. 2018 ob 17. uri, do takrat pa je bilo potrebno poskrbeti še za plakat, vabila, zgibanko, kazala, program in seveda za postavitve razstave. Plakat,

ki je obiskovalce vabil na razstavo, je bil obešen na panoju v šolski avli in na mladinskem oddelku knjižnice Otona Župančiča. V zgibanki je bil predstavljen program otvoritve razstave in sodelujoči učenci. Za spomin sem učencem dala izdelati knjižna kazala, ki so jih prejeli ob zaključku otvoritve razstave.

Razstavo smo postavili dan pred otvoritvijo. Pri postavitvi so mi pomagali gospe Vesna Kamin Kajfež, gospod Tomo Kajfež in gospod Igor Ravbar.



Reševanje delovnih listov



Razstava v Knjižnici Otona Župančiča

Razstavo smo z uvodnim govorom otvorili gospa Vesna, gospod Tomo in jaz. Nato je sledil nastop učence Eme Levičar in učenca Jurija Kajfeža. Odigrala sta nam odlomek iz Cankarjeve črtice Skodelica kave.

Sledili so še trije glasbeni nastopi. Nastop gospoda Boštjana Valenčiča na kitari, učenke Ariani Kaloper na violini in učenke Askale Meza Geršak na kitari. Starši otrok so poskrbeli za domače sladke prigrizke.



Glasbeni nastop Ariani Kaloper in Askale Meza Geršak



Knjižna kazala



Razstava nas je vse pustila polne lepih vtisov.

Meni je bilo najbolj všeč, ko smo risali Ivana Cankarja, ker rada rišem portrete, še posebej znanih ljudi.

Mila, 1. b razred

Na razstavi o Cankarju so mi bile najbolj všeč fotografije in karikature. Najbolj sem si zapomnil njegove košate brke. Po razstavi smo z ogljem risali njegov portret.

Jurij, 2. b razred

Največja zahvala gre mladim umetnicam in mladim umetnikom, brez katerih razstava ne bi bila mogoča. Naslednje šolsko leto bomo ustvarjali naprej in veselimo se novih sodelovalnih projektov.



Prizor iz Cankarjeve črtice Skodelica kave

Ponavljjanje razreda v osnovni šoli



Mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



Mag. Domen Petelin je univerzitetni diplomirani pravnik in magister pravnih znanosti. V Didaktinem sklopu Šolstvo in pravo odgovarja na številna odprta vprašanja s področja šolskega prava. Pri svojem dolgoletnem delu na področju vzgoje in izobraževanja si je pridobil bogato specializirano pravno znanje znotraj šolskega področja, zato se lahko glede želenih vsebin prihodnjih prispevkov ali dilem vsakokratnega aktualnega prispevka obrnete nanj na e-naslov: petelin.domen@gmail.com

Na Didaktinem 30. srečanju ravnateljic in ravnateljev na Bledu je ravnatelj po predstavitvi najbolj zanimala sodna praksa glede ponavljanja razreda v osnovni šoli brez soglasja staršev, zato sem bil s strani uredništva zaprosen, da v predmetni številki predstavim to tudi drugim ravnateljem, ki se dogodka niso uspeli udeležiti.

Ključne pravne norme, ki urejajo napredovanje iz razreda v razred oziroma ponavljanje razreda v osnovni šoli, so določene v 69. členu Zakona o osnovni šoli, iz katerih izhaja, da »učenci v prvem in v drugem obdobju razredov ne ponavljajo, da učenci v tretjem obdobju napredujejo v naslednji razred, če so ob koncu šolskega leta pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov, da ne glede na prej navedeno lahko učenec zaradi slabših ocen, ki so posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi drugih razlogov, ponavlja razred, če tako zahtevajo njegovi starši oziroma ponavlja razred na podlagi pisnega obrazlože-

nega predloga razrednika v soglasju s starši, da ne glede na določbo prvega odstavka 69. člena Zakona o osnovni šoli lahko učenec 3., 4., 5. in 6. razreda na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika ponavlja razred brez soglasja staršev. Učenec lahko ponavlja razred, kadar je ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega ali več predmetov, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči, ter da odločitev o ponavljanju sprejme učiteljski zbor. Če se učenec in starši ne strinjajo z odločitvijo o ponavljanju razreda, lahko v treh dneh po prejemu spričevala pri ravnatelju vložijo obrazložen ugovor. O ugovoru se odloči na način in po postopku, določenem v 68. členu Zakona o osnovni šoli.

Toliko v strnjeni obliki, v nadaljevanju prispevka pa bomo razdelali primere glede na razred učenca in glede na morebitno soglasje staršev ob ponavljanju.



¹ Starši se seveda lahko ob prejemu spričevala premislijo, umaknejo soglasje in vseeno vložijo ugovor, kar pa se v praksi malodane ne dogaja.

² Oziroma svet, deset, set, klet ...

³ Načelo otrokove koristi je v Družinskem zakoniku, ki se je v celoti pričel uporabljati s 15. 4. 2019, zdaj izrecno določeno, in sicer v 7. členu. Starši delajo v korist otroka, če, zlasti ob upoštevanju osebnosti otroka, njegove starosti in razvojne stopnje ter hotenj, primerno zadovoljujejo njegove materialne, čustvene in psihosocialne potrebe z ravnanjem, ki kaže na njihovo skrb in odgovornost do otroka, ter mu nudijo primerno vzgojno vodstvo in ga spodbujajo v njegovem razvoju. Državni organi, izvajalci javnih služb, nosilci javnih pooblastil, organi lokalnih skupnosti ter druge fizične in pravne osebe morajo v vseh dejavnostih in postopkih v zvezi z otrokom skrbeti za korist otroka.

PONAVLJANJE RAZREDA NA PODLAGI PREDLOGA RAZREDNIKA S SOGLASJEM STARŠEV

Učenci od 1.–9. razreda lahko zaradi slabših ocen, ki so posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi drugih razlogov, ponavljajo razred, na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika v soglasju s starši. Torej ne glede na pravili iz prvega in drugega odstavka 69. člena Zakona o osnovni šoli, da učenci v prvem in v drugem obdobju razredov ne ponavljajo in da učenci v tretjem obdobju napredujejo v naslednji razred, če so ob koncu šolskega leta pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov.

Odločitev o ponavljanju sprejme učiteljski zbor in glede na to, da s predlogom razrednika soglašajo starši, ne bi smelo priti do ugovora¹, kar posledično pomeni, da tako postane odločitev učiteljskega zbora dokončna. V teh primerih, ker gre za vseplošni konsenz vseh udeležencev odločitve, tako ne prihaja do zapletov in sporov.

PONAVLJANJE RAZREDA NA PODLAGI ZAHTEVE STARŠEV

Učenci od 1.–9. razreda lahko zaradi slabših ocen, ki so posledica daljše odsotnosti od pouka, bolezni, preselitve ali zaradi drugih razlogov, ponavljajo razred, tudi v primerih, kadar tako zahtevajo njihovi starši (pri tem ne potrebujejo predloga razrednika). V večini primerov je to lahko upravičeno, vendar se žal zlasti v zadnjih letih zaradi ambicij staršev, omejitvi vpisa na (s strani staršev) želene gimnazije (ali srednje šole) in prisotnosti ocen v spričevalu, ki se ne rimajo na besedo spet², že pojavljajo zahteve staršev, da njihov otrok (učenec v tretjem obdobju) ponavlja razred, ker nima samih petic v spričevalu. Menim, da osnovna šola ni dolžna slediti takšni samovolji staršev in ima učiteljski zbor kot organ odločanja pri odločitvi na prvi stopnji škarje in platno v svojih rokah, kar pomeni, da lahko odloči, da učenec navkljub zahtevi staršev ne ponavlja razreda in da napreduje v višji razred, še posebej, če niso izkazane okoliščine, ki bi tako odločitev tudi utemeljevale. Učiteljski zbor nenazadnje odloča po prostem preudarku (več o tem institutu v nadaljevanju) in mora pri svoji odločitvi slediti načelu največje koristi otroka³. Korist otroka je namreč temeljno vodilo

v upravnih in sodnih postopkih, kadar se odloča o pravicah, obveznostih ali pravnih koristi otroka⁴.

PONAVLJANJE RAZREDA BREZ SOGLASJA STARŠEV (7.–9. RAZRED)

Učenci v tretjem obdobju napredujejo v naslednji razred, če so ob koncu šolskega leta pozitivno ocenjeni iz vseh predmetov.

Učenci, ki so v 7. in 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjeni iz enega ali dveh predmetov, do konca šolskega leta opravljajo popravni izpit. Popravni izpit lahko opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. Učenci 9. razreda lahko opravljajo popravni izpit tudi iz več predmetov, iz katerih so ob koncu šolskega leta negativno ocenjeni. Popravni izpit lahko opravljajo dvakrat v istem šolskem letu in najmanj štirikrat v naslednjem šolskem letu⁵.

Če učenec popravnih izpitov ne opravi uspešno, ponavlja razred in šola pri tem ne potrebuje nikakršnega soglasja staršev, prav tako šola nima pravne podlage za spregled ene ali več negativnih ocen ob koncu šolskega leta, zato učenec zaradi kognitivnih določb 69. in 70. člena Zakona o osnovni šoli ne napreduje v višji razred. V tovrstnih primerih ne moremo govoriti o odločanju po prostem preudarku šole.

PONAVLJANJE RAZREDA BREZ SOGLASJA STARŠEV (3.–6. RAZRED) PO ZAKONU O OSNOVNI ŠOLI

Učenci v prvem in v drugem obdobju razredov ne ponavljajo razreda, če ob tem ni podanega soglasja staršev, obstaja pa izjema, določena v četrtem odstavku 69. člena Zakona o osnovni šoli, po katerem lahko učenec 3., 4., 5. in 6. razreda ponavlja razred tudi brez soglasja staršev. Zakonski pogoji so določeni kumulativno:

- učenec je ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega ali več predmetov,
- šola je učencu omogočila vključitev v dopolnilni pouk,
- šola je učencu omogočila vključitev v druge oblike individualne in skupinske pomoči,
- ponavljanje predlaga razrednik učenca, ki predlog pisno obrazloži.

KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.



Pravi naslov za vaša pravna vprašanja
na področju vzgoje in izobraževanja

Kontakt: info@kurikulum.si

www.kurikulum.si

⁴ V teh primerih bi morale šole odločati tako kot pri ponavljanjih učencev brez soglasja staršev.

⁵ 70. člen Zakona o osnovni šoli.



Odločitev o ponavljanju sprejme učiteljski zbor. Če se učenec in starši ne strinjajo z odločitvijo o ponavljanju razreda, lahko v treh dneh po prejemu spričevala pri ravnatelju vložijo obrazložen ugovor⁶. Ravnatelj po prejemu ugovora preveri, če je bil ugovor vložen pravočasno in če je ugovor vložen pravočasno, ravnatelj najpozneje v treh dneh po prejemu ugovora imenuje komisijo⁷, ki jo sestavljajo predsednik in dva člana. Med člani komisije mora biti vsaj en član, ki ni zaposlen v šoli⁸. V komisijo ne more biti imenovan učitelj, ki je učenca ocenil. Komisija mora o svoji odločitvi starše ter učenca obvestiti najkasneje v osmih dneh po vložitvi ugovora. Odločitev komisije je dokončna.

PONAVLJANJE RAZREDA BREZ SOGLASJA STARŠEV (3.–6. RAZRED) PO ZAKONU O OSNOVNI ŠOLI IN PO SODNI PRAKSI

V 60. a členu Zakona o osnovni šoli je določeno, da se določbe Zakona o splošnem upravnem postopku (v nadaljevanju: ZUP) uporabljajo v postopkih v zvezi z vpisom, prestopom, prešolanjem, odložitvijo šolanja, oprostitev sodelovanja pri posameznem predmetu, prepovedjo obiskovanja osnovne šole po izpolnitvi osnovnošolske obveznosti, statusom učenca, ki se vzporedno izobražuje, oziroma statusom športnika in v zvezi z dodelitvijo sredstev učencem, ki zaradi socialnega položaja ne zmorejo v celoti plačati prispevkov za materialne stroške programa (šola v naravi, prehrana, učbeniki⁹).

Med področja, v katerih bi se moral uporabljati ZUP, zakonodajalec tako ni vključil ponavljanja razreda, vendar je v to izvršilno vejico posegla sodna veja oblasti in z vsaj tremi sodbami Uprav-

nega sodišča RS¹⁰ zarisala na zemljevid upravnih postopkov v osnovnih šolah tudi upravni postopek odločanja v primerih ponavljanja (3.–6.) razreda brez soglasja staršev.

Ob zaključku šolskega leta 2012/13 se na eni od osnovnih šol starši učenca 6. razreda niso strinjali s ponavljanjem svojega otroka, zato so sprožili upravni spor zoper odločitev šole in Upravno sodišče RS jim je v sodbi z dne 25. 9. 2013 ugodilo, ter v obrazložitvi sodbe zapisalo, da je bila odločitev o tem, da tožnik ne bo napredoval v 7. razred, tožniku sporočena v obliki spričevala, kjer je poleg ocen med drugim podčrtano tudi to, da tožnik ne napreduje. Spričevalo predstavlja le sporočilo tistega, kar je sklenil učiteljski zbor na konferenci. Tako že v prvostopenjskem aktu tožniku ni bilo v obliki odločbe pojasnjeno, iz katerih razlogov ne bo napredoval v višji razred¹¹.

Upravno sodišče »sicer sprejema to, da mora biti spričevalo v točno predpisani obliki in tudi drugače ne more biti, kot da je zgolj označeno, da učenec ne napreduje. Vendar pa gre pri tej odločitvi za odločanje o pravici učenca, zato bi morala osnovna šola že na prvi stopnji po tem, ko je učiteljski zbor sprejel tak sklep, izdati upravno odločbo z vsemi sestavinami, kot jih določa ZUP, kajti le na tak način je potem možno učinkovito pravno varstvo. Tretji odstavek 3. člena ZUP namreč določa, da se ZUP uporablja tudi v primeru, ko izvajalci javnih služb odločajo o pravicah ali obveznostih uporabnikov njihovih storitev. Že na podlagi tega določila bi moral že prvostopenjski organ izdati upravno odločbo, kjer bi bilo med drugim potrebno navesti vse razloge, zaradi katerih meni, da mora tožnik ponavljati razred, kajti le na

⁶ V 34. členu Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli je sicer zapisano, da mora biti ugovor vložen pisno, vendar zakon tega ne določa, zato gre za nezakonito zožitev pravice pritožnikov do načina uveljavljanja pravnega sredstva, še zlasti upoštevanje sodno prakso, da gre v tem primeru za upravni postopek, ki se vodi po določbah Zakona o splošnem upravnem postopku, v katerem imajo stranke pravico vložiti pritožbo zoper odločitev organa prve stopnje pisno ali ustno na zapisnik (238. člen ZUP).

⁷ Gre za izjemo, saj sicer v upravnih postopkih, ki jih vodijo osnovne šole, na drugi stopnji odloča pritožbena komisija, ki jo imenuje svet zavoda in ne ravnatelj.

⁸ Upravno sodišče RS je v sodbi, št. III U 214/2018-12, z dne 26. 9. 2018, tožbi ugodilo zgolj zaradi dejstva, ker je bila komisija imenovana v drugačni sestavi, kot je to določeno v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (v komisiji so bili vsi člani zaposleni na tej šoli).

ta način mu je omogočeno učinkovito pravno sredstvo, to je ugovor zoper tak akt».

Sodišče v tej sodbi še navaja, da »je drugostopenjski organ v izreku sklepa odločil zgolj o tem, da se nezadostna ocena iz matematike ne spremeni. V obrazložitvi je pojasnil, zakaj je negativna ocena upravičena, glede napredovanja v višji razred pa je v drugostopenjskem aktu navedeno zgolj to, da tožnik ne dosega minimalnih standardov znanj 6. razreda. Ni pa pojasnjeno to, katerih minimalnih standardov znanj ne dosega. Zgolj negativna ocena iz enega predmeta v 6. razredu osnovne šole namreč še ne pomeni nujno, da mora učenec ponavljati razred, ampak je to šele prvi pogoj za ponavljanje razreda». Torej ni dovolj, da je učenec zgolj negativno ocenjen iz enega ali več predmetov, ampak mu mora šola omogočiti vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči in tudi v tem primeru je potrebno pojasniti, zakaj se je pristojni organ odločil, da bo učenec ponavljal. Gre namreč za odločanje po prostem preudarku, kjer mora organ pojasniti, zakaj se je odločil za takšno možnost, čeprav bi se lahko tudi za drugačno.

Upravno sodišče v zaključku sodbe ugotavlja, da »bi morala biti tako prvostopenjski akt, ki v obliki odločbe niti ni bil izdan, kot tudi drugostopenjski akt obrazložena do tolikšne mere, da je staršem zagotovljeno učinkovito pravno varstvo, kar predstavlja bistveno kršitev pravil postopka. To je zagotovljeno le, če ima obrazložitev akta vsebino, določeno v 214. členu ZUP. V konkretnem primeru bi morale biti že v prvostopenjskem aktu obrazloženo, zakaj tožnik kljub temu, da zakon to dopušča, ob negativni oceni ne napreduje v višji razred. Le na tak način je staršem zagotovljeno učinkovito pravno varstvo«, zato je sodišče, ker sta bila izpodbijana akta pomanjkljivo obrazložena in se ju tako ni dalo preizkusiti, tožbi staršev ugodilo.

Osnovna šola je v tem konkretnem primeru v novem postopku sledila navodilom Upravnega sodišča, izdalo na obeh stopnjah upravni odločbi (odločitve o ponavljanju je ostala nespremenjena), vendar so starši ponovno vložili tožbo na Upravno sodišče RS, ki pa jim je tokrat tožbo zavrnilo¹¹, saj je ugotovilo, da je šola v ponovljenem postopku izdala pisna akta z vsemi obligatornimi sestavinami, v obrazložitvi je bilo tudi zapisano, katerih minimalnih standardov otrok ni dosegel, opisani so bili konkretni koraki v dogovarjanjih glede učne pomoči učencu in drugih okoliščin izvajanja dopolnilnega pouka in drugih oblik individualne in skupinske pomoči. Pomembna ugotovitev sodišča je bila tudi, da »vsi ostali vidiki predmetne ocene in odločitve o ponavljanju razreda spadajo v okvir avtonomije pedagoškega procesa, kar ne more biti predmet upravnega spora«. Glede na to, da je Upravno sodišče RS za istega otroka odločalo v dveh sodbah, še ni bilo mogoče z go-

tovostjo trditi o oblikovanju sodne prakse, zato je pomembna sodba Upravnega sodišča RS z dne 26. 9. 2018, v kateri je eksplicitno navedeno, da »upoštevanje sodno prakso bi moral učiteljski zbor izdati upravno odločbo z vsemi sestavinami 214. člena ZUP, kajti le na tak način je stranki omogočeno učinkovito pravno varstvo«. Ta sodba tako potrjuje ugotovitvam sodb iz leta 2013 in 2015, da mora osnovna šola v primerih ponavljanja razreda¹² brez soglasja staršev voditi upravni postopek in izdati upravno odločbo.

VPLIV SODNE PRAKSE NA DELO OSNOVNE ŠOLE OB PONAVLJANJU UČENCEV

S formalnega vidika bi glede na sodno prakso tako morale osnovne šole v primerih ponavljanja učencev 3.–6. razreda že ob izdaji spričevala izdati tudi upravno odločbo o ponavljanju razreda. Domnevam, da bo velika večina osnovnih šol še naprej odločala o ponavljanju učenca tako kot do zdaj in da ne bo prišlo do vodenja upravnega postopka, vendar v kolikor bi prišlo do ugovora staršev, v katerem bi se starši sklicevali tudi na odsotnost odločanja po ZUP oziroma na sodno prakso, predlagam, da takrat organ druge stopnje vseeno izda upravno odločbo, saj bi v primeru sodnega spora sodišče staršem zagotovo ugodilo in bi potem tako ali tako šola morala izdati upravno odločbo.

V kolikor bo osnovna šola izdala upravno odločbo, naj bo pozorna, da bo iz obrazložitve upravne odločbe razvidno:

- da je bil učenec ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega ali več predmetov,
- da mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk,
- da mu je šola omogočila vključitev v druge oblike individualne in skupinske pomoči,
- da je razrednik podal pisni obrazložen predlog za ponavljanje učenca,
- da je učiteljski zbor odločil o ponavljanju,
- katerih konkretnih minimalnih standardov znanja učenec ni dosegel in
- zakaj se je organ odločil, da bo učenec ponavljal razred (prosti preudarek¹³).



⁹ Področja upravnih postopkov v osnovnih šolah bi bilo potrebno ob noveli Zakona o osnovni šoli prečistiti, saj se na nekaterih naštetih področjih v praksi to ne izvaja ali pa se je to izvajalo pred davnimi, davnimi časi (npr. prestop učenca, učeniki, itd.).

¹⁰ Sodba Upravnega sodišča RS, št. I U 1231/2013 z dne 25. 9. 2013, Sodba Upravnega sodišča RS, št. I U 1947/2013 z dne 25. 2. 2015, Sodba Upravnega sodišča RS, št. III U 214/2018-12 z dne 26. 9. 2018

¹¹ Sodba Upravnega sodišča RS, št. I U 1947/2013, z dne 25. 2. 2015.
¹² 3.–6. razred.

¹³ Glede na novejšo sodno prakso v drugih primerih odločanja o otrokovih pravicah, obveznostih in pravnih koristih bi bilo smotno v tovrstnih postopkih pred izdajo odločbe pridobiti tudi mnenje otroka o predmetu odločanja.



Revija Didakta, št. 203
maj, junij 2019

Za založbo
Rudi Zaman

Urednik
Martin Uranič

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
mag. Teja Valenčič,
Rudi Zaman,
Metka Zorec

Lektoriranje
Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Fotografija na naslovnici
Ivana Kobilica, *Poletje*
(wikipedija)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva
Revija Didakta,
Gradnikova 91a,
4240 Radovljica
tel.: 04 53 20 209
faks: 04 53 20 211
e-pošta: revija@didakta.si
www.didakta.si
Naročnino prosimo poravnajte
na račun št. 02 068-0016734826

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

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

Navodila avtoricam in avtorjem

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

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

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

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

Članek v reviji

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

Članek v zborniku

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

Zbornik

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

Knjiga

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

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

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

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

Vir 1: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2013): *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014/2018*. Dostopno na http://www.mk.gov.si/file-admin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija__sprejeto_besedilo__15.7.2013_.pdf, 10. 5. 2014.

Uporabljen literaturo naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

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

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

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

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

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

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

Naročite se na revijo Didakta

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte založba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Gradnikova 91a, 4240 Radovljica. Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo *Didakta* znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.

DOBRODOŠLI
NA ČAROBNEM
POHORJU!

ORGANIZACIJA DOGODKOV

- teambuildingi
- šole v naravi
- seminarji
- konference
- tabori

Bowling do konca meseca maja
1+1 URA GRATIS.


★★★★

NA NAJLEPŠI
STRANI POHORJA!

Čarobne poti za aktivne ljudi

Hotel Jakec je za vse aktivne obogatil svojo ponudbo s 15 kolesarskimi trasami ter 15 pohodniškimi potmi, na katerih bo moč spoznati lepote Pohorja. V mesecu maju bo zaživela tudi mobilna aplikacija, ki bo vsem aktivnim omogočala GPS navigacijo po kolesarskih poteh ter opisno navigacijo po pohodniških poteh. Otroci se bodo lahko sprehodili po Urški poti, nagrada za prehojeno pot je slastna Urška rezina v hotelu Jakec. V hotelu Jakec se boste lahko razvajali tudi v wellness centru ali pa se pomerili v igri bowlinga.

Več na www.jakec.si.

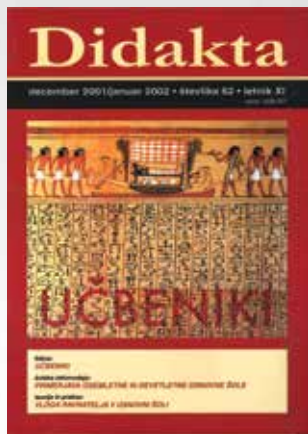


Vabljeni na domača nedeljska kosila.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KOLTOVARSTVO
RAZVOJ IN TURIZEM





DIDAKTA. Soustvarjamo boljšo šolo. Že trideset let.

Zdaj tudi v novem naročniškem paketu za šole:
DIDAKTIN TROJČEK (3 za 2)

3 x letna naročnina na revijo Didakta
(za vodstvo, za zbornico in za šolsko knjižnico)

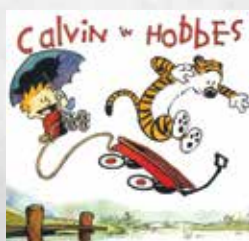
+

knjižno darilo za šolsko knjižnico

~~269 €~~ ➔ **179 €**



ali



ali



www.didakta.si/trojcek



zalozba@didakta.si



(04) 53 20 200