

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIJA

ISSN 0354 - 0421



229

September, oktober
2024
(dvojna številka)

Didakta

letnik XXXIV | www.didakta.si



KOLUMNA *mag. Barborič Vesel* | **SKRB ZA DRUGEGA JE KOT JEDRO POUČEVANJA**
IN UČENJA V ŠOLAH *Rutar* | **PRILAGODITVE ZA UČENCE Z ADHD V OSNOVNI**
ŠOLI *Trunkelj Zupančič* | **INTERESNA DEJAVNOST: SKRIVNOSTNICE** *Strojin* | **UČENCI**
PRISELJENCI V SLOVENSKEM OSNOVNOŠOLSKEM SISTEMU *mag. Rakovec*
AŠKERC NA FILMSKEM PLATNU *Stopar* | **ŠOLSTVO IN PRAVO** *mag. Petelin*

LUTKOVNO GLEDALIŠČE LJUBLJANA ZA VRTCE IN ŠOLE

Sezona 2024/2025

11 novih uprizoritev za otroke in mlade

Pedagoški programi

Festival Lutke 2024 (25.–28. 9. 2024)

Rezervacije za skupine:

Špela Juntos

organizacija@lgl.si

01 3000 976



WWW.LGL.SI

KIT

KIT Žižki d.o.o.

Proizvodnja kovinske opreme

SVETUJEMO, PROJEKTIRAMO, IZDELUJEMO IN MONTIRAMO ZA VAS.

GARDEROBNE OMARE ZA ŠOLE

Omare so predeljene po višini, opremljene z odlagalno polico, obesno kljukico, pleksi napisno ploščico na vratih ter zračnimi linami. Zaklepajo se s cilindrično ključavnico na ključ, šifro ali obešanko. Na voljo so v različnih barvnih kombinacijah in dimenzij.

ARHIVSKE OMARE

Namenjene so za arhiviranje in hranjenje raznih dokumentov in drugih predmetov. Vrata omare so dvokrilna in se zaklepajo s tritočkovno ključavnico na ključ. Na voljo so različne velikosti omar s poljubnim številom polic v notranjosti.

GARDEROBNE OMARE S POŠEVNIM VRHOM

Vse garderobne omare lahko imajo kovinski podstavek višine 100 mm ali kovinski podstavek s sedežno klopjo višine 350 mm. Poševni vrh preprečuje odlaganje odpadkov na vrh omare.

KLASIČNE GARDEROBNE OMARE »KIT«

Izdelujemo enodelne, dvodelne in tridelne omare. Opremljene so z odlagalno polico in obesnim drogom, cilindrično ključavnico na ključ, šifro ali obešanko.



**ZAUPA NAM
VEČ KOT
40 %
OSNOVNIH IN
SREDNJIH ŠOL V
SLOVENIJI.**

Žižki 48/c, 9232 Črenšovci ☎ + 386 (2) 573 71 37

www.kit-zizki.com

X PARK VOJAŠKE ZGODOVINE PIVKA



tehniški dan • kulturni dan • športni dan

www.parkvojaskezgodovine.si

Spoštovane bralke in bralci!

September nas je spet ujel z zgodnjim vstajanjem, hitenjem, krajšimi dnevi in hladnejšimi jutri. A to je tudi priložnost za nove projekte, nova sodelovanja in nove uspehe, tako vas, strokovnih delavcev, kot tudi učencev in učenk. Vemo, da ste tam za njih in se trudite, pa čeprav uspeh morda ni viden takoj, a se slej ko prej obrestuje.

Na Založbi Didakta si želimo, da bi vam bila pri vašem trudu v pomoč tudi revija s svojimi prispevki, ki kažejo na to, kako bogat in inovativen je slovenski šolski svet.

V tokratni številki revije bi še prav posebej radi postavili članek dr. Dušana Rutarja o sočutni šoli. V njem med drugim piše o tem, kako nam družba vsiljuje občutek, da smo napačni in da je z nami nekaj narobe in smo zato neprestano pod pritiskom »popravljanja samega sebe«. Pomembno je, da učencem privzgojimo občutek za skrb za drugega in vedenje, da so dobri že samo zato, ker obstajajo, in ne zato, ker imajo morda same petice.

To je dejstvo, ki se ga vsi zavedamo, ampak zdi se mi, da se o tej problematiki pogovarjamo predvsem odrasli med seboj in o mladostnikih, ne pa s slednjimi. Morda zato, ker se je vsem nam lažje pogovarjati o drugih kot o sebi. Lahko pa je prav novo šolsko leto priložnost za več projektov, s katerimi bodo učenci krepili socialne veščine, občutek za drugega in zavedanje, da je treba do socialnih omrežij zavzeti distanco in biti zvest sam sebi, pa naj to zveni še tako klišejsko.

Želimo vam prijetno branje in uspešen začetek novega šolskega leta!

urednica revije *Didakta*,
Katja Škapin Kokošar

KOLUMNA Šola in vladavina prava mag. Darja Barborič Vesel	4
DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK Skrb za drugega je kot jedro poučevanja in učenjav šolah Dušan Rutar	6
ŠOLSKA PRAKSA Inkluzija v praksi Tea Topler	9
Prilagoditve za učence z ADHD v osnovni šoli Maja Trunkelj Zupančič	15
Interesna dejavnost: Skrivnostnice Fanika Strojín	20
Kulturna dediščina v 3. razredu Vanja Kačič	23
MED TEORIJU IN PRAKSO Spodbujanje trajnostnega vedenja med dijaki Tea Seliškar Otrin	26
Uporaba senzorne sobe v osnovni šoli Saša Dernač	30
Pomen komunikacije pri otrocih z avtizmom v predšolskem obdobju Saša Podobnikar	36
ŠOLSKA TEORIJA Spodbujanje razvoja mišljenja v šoli Danijela Jelisavac	41
Učenci priseljenci v slovenskem osnovnošolskem sistemu mag. Lucija Rakovec	51
BRALNA KULTURA Aškerc na filmskem platnu Alenka Stopar	57
MEDNARODNO SODELOVANJE Skupina dijakov Biotehniškega centra Naklo v novembru na praktičnem usposabljanju v Estoniji Lenka Žigon	64
ŠOLSTVO IN PRAVO Novosti pri nacionalnem preverjanju znanja mag. Domen Petelin	68

Šola in vladavina prava



mag. Darja Barborič Vesel



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

Pričujoči prispevek pišem ravno po zaključku šolskega leta. Ne več v šoli, glava pa še ni na dopustu. Prispevek se bo bral že v novem šolskem letu, na katerega pa še ne morem misliti. V bistvu lahko sedaj mislim le na to, da septembra ne bi bila v šoli. Ni nov občutek ob koncu leta in razumem, da mi že samo prisotnost tega občutka poskuša povedati nekaj razumnega in verjetno pomembnega. Vem, da se bo ob koncu poletja pojavila radovednost, želja po dogajanju, upanje, da lahko naredim kaj smiselnega. Pa še misel, da nekdo pač mora učiti otročad, ki je upanje naroda in prihodnosti, pa še nekaj navajenosti tudi pride zraven. Že samo spočitost prinese nov pogled na obzorje in pot ni več tako strma.

Zato je mogoče prav, da se ustavim in misli zapišem sedaj, ko z vso jasnostjo vročinskega vala v Ljubljani vidim šolsko realnost. In se je bojim. Mogoče letos prvič prihaja v ospredje občutek strahu. Ne toliko nerazumevanje dogajanja, mogoče nekaj jeze in razočaranja, tokrat poleg naveličanosti, ki je res vseprisotna, čutim strah. Ne toliko zame samo, gre bolj za temeljen občutek, da smo skrenili. Ampak čisto zares.

Ob koncu šolskega leta smo se kot pričakovano ukvarjali s poročili, evalvacijami, pospravljali učilnice, malo že razmišljali, kako bi stvari naredili v prihodnje. Malo smo se jezili nad presežno birokracijo, seštevali ure, da smo zapolnili vse kolonice, da bomo lahko odšli na dopust. Kar sicer itak bomo in to vsi, ritual ILDN pa mora biti. Še na papirju dokazati, da smo res delali. Mogoče je ravno seštevanje minut dežurstev in razmišljanja ter usklajevanja, kaj je redno in kaj dodatno delo, še posebej razjasnilo abotnost trenutne šolske organizacije.

Dodatek občutku žaljive nesmiselnosti je bilo seštevanje točk in urejanje dokazil za napredovanje v nazive. Seveda to počnemo, verjetno bolj ali manj vsi. To je najbolj uporabna možnost, da si vsakih nekaj let dvigneš plačo za kakšnega stotaka, kar ni

zanemarljivo. Pa vendar še daleč od spodobnega dohodka za odgovorno delo. Ker mislimo, da je poučevati in socializirati mladino pomembno in odgovorno. Tako zelo, da smo pripravljeni to početi bolj za prispevek kot za resno plačo. In verjeti, da gre za poslanstvo. Ali pa delati vedno manj, da uskladimo delo z osebnim dostojanstvom. Koliko družba ceni delo učiteljev, pa ni več potrebno navajati.

Kot že vrsto let, sem tudi letos slišala mnogo pohval in zahval. Posebno dragocene so bile od otrok, učencev. Tiste intimne, ko pridejo učenci v kabinet in prav nerodno izrazijo tisti, »Hvala učiteljica, da ste...«, me opazila, mi povedala, poskrbela. Tudi zahval staršev ni premalo. So pa vse tihe, bolj ko ne osebne, včasih imam občutek, kot da so kar malo na skrivaj. Kot da se ne spodobi zares hvaliti šole, kaj šele učitelje. Kot bi s tem zanikali, kaj vse je narobe in kaj vse nepredstavljivo krivičnega naj bi se zgodilo tistim drugim. In tako predvsem tisti, ki imajo težave s šolo, ki jim ne gre, katerih želje niso izpolnjene, ki so se morali prilagajati in so sploh in vseskozi nezadovoljni, krojijo videnje slovenske šole in učiteljstva.

In tako pridem do glavnega vira mojega strahu in to so pritožbe, ugovori, prijave. Zadnje tedne smo se v resnici, tako zares, ukvarjali predvsem s tem. Vsaj jaz. Glede na svoje delovno mesto v svetovalni službi, sem za večino vsaj vedela, če že ne sodelovala pri reševanju. Ne strašijo me razlogi ugovorov in pritožb, sploh ne, so popolnoma človeški, rojeni iz neuspeha in stiske. Pogosto posledica previsokih pričakovanj, ne prav visokih zmožnosti, umanjkanja delovnih navad ter želj staršev, da bi svojim otrokom olajšali življenje. Nič strašnega. In ni od danes. Že Slomšek je tožil, da je potrebno starše, posebej mame, držati proč od šole, če naj se otročad kaj nauči, Rousseau pa si je Emila kar »privatiziral«, saj se »le v odsotnosti zaščite staršev lahko zgodi vzgoja in z njo razvoj«. Vsi pedagogi, učitelji, preko celotne zgodovine so tožili čez starše, torej nič novega.

Kar daje občutek novega, še ne videnega, je vstop prava, ter manjših sester birokracije in administracije v šolski sistem, neposredno v šolo in celo v učilnico. Vseh področij življenja ne poznam zelo dobro, kar dobro pa poznam pedagogiko, dobro poznam šolo. In v šolo je pravo vstopilo z dolgim in težkim korakom. Ko sem prvič slišala za besedno zvezo »vladavina prava«, sem čutila občutek varnosti, reda, obljubo pravičnosti. Seveda ne vem veliko o pravu, a se ga sedaj bojim. Vlada po pravilih, ki jih ne poznam, niti jih ne razumem. Uporabljajo ga ljudje, ki so se vzpostavili kot veljaki, posebna kasta, »ki ve«. Urejajo vse in sedaj učijo učitelje, kako naj ocenjujemo, komuniciramo z učenci, kaj se sme reči in kdaj.

Tako sedaj vemo predvsem to, da je postopek kralj dogajanja v šoli. Tako pri ugovoru na oceno ni ključno, ali je učitelj napačno presodil znanje učenca, ali je bil mogoče krivičen. Ključno je, da je učitelj pravilno uporabil določbe Pravilnika o ocenjevanju, da se res ni spozabil in ocenjeval z delnimi ocenami, ocenjeval kakšne zadeve, ki je pravilnik ne predvideva ali Bog ne daj, hotel preveč ocen. Sploh ne bom začela z možnostjo absolutnega fiaska ob nerodnostih pri ocenjevanju učencev s posebnimi potrebami ali celo še hujše, namenskega neupoštevanja prilagoditev ob misli, da določene prilagoditve določen učenec ne potrebuje.

Še zanimivejša je zadeva pri na primer izreku vzgojnega opomina, kjer sploh ni treba, glede na zakon, da se starši z njim strinjajo, a kaj, ko pa vseeno lahko preprečijo morebitno krivico s prijavo na inšpekcijo. Prej navadno še z pritožbo ravnatelju. In redko gre za preverjanje ali je ukrep pedagoško pravilen in bo deloval v smeri izboljšanja vedenja, takšnih usklajevanj že dolgo nisem videla. Navadno se pregovarjamo okoli tega ali je bil postopek izrekanja ustrezen ali smo naredili vse, kot je treba in v največjo korist otroka. Ali imamo vse ustrezno datumsko označeno, listinsko dokumentirano, so zapisniki in uradni zaznamki pravilno opremljeni in vseskozi pravno všečni. Pravu priznam, da se v samo pedagogiko ne vtika, ga ne zanima. V bistvu se res ne ukvarjamo z vprašanjem ali je bil vzgojni opomin primeren, ali ima možnost doseči pozitivni učinek. Ukvarjamo se samo in izključno s formo, z administrativnimi določbami in v kolikšni meri smo jih šolniki pravilno uporabili. Zelo pogosto jih seveda ne. Ker smo upoštevali napačne roke, narobe opremili zapisnike ali pa jih sploh nimamo, smo učencu neštetokrat rekli, da naj se prikaže na dopolnilnem pouku, nismo pa napisali tega staršem po elektronski pošti in sedaj nimamo dokazila. Ker se učiteljici pač ne verjame, če otrok reče drugače. Menda se temu reče »kolizija interesov« in naj bi se verjelo šibkejšemu in to naj bi bil učenec.

Ne bom nadaljevala, saj bi lahko vsak bralec doda še kakšen primer. Pa mi hkrati pravniki, kar tako čez palec sploh ne gredo na živce, večinoma jih cenim in so neizmerno načitani in zanimivi. Obstaja sicer nekaj res neugodnih osebkov, a tako je, bodimo pošten, v vsaki profesiji. Tudi učiteljski. Težava je v dejanski vladavini prava. Prava in pravnega razmišljanja, ki je celo v šolskem prostoru povozil in presegel pedagogiko. V samem vsakdanu je sicer bolj vidna birokracija in administrativno videnje stvari, ki tudi spravi človeka do točke hude sitnosti. A pravo je tihi, mogočni vladar vsega. In to me straši.

Ker ne vem, ali se bom pri mojem delu z otroki še spraševala, kaj je prav in koristno ali pa bolj, kaj smem in kaj je dovoljeno. Ali naj nerodnega tretješolca namažem z kremo za sončenje ali ta dotik ne bo v redu, če bo tako rekel. Ali odzemanam pravico do hrane, če ga pošljem na konec vrste v jedilnici, ko se vriva in nadleguje druge. Da o premeščanju učencev, ki motijo pouk in se zabavajo z rušenjem učne ure, sploh ne začnem. Kot da učitelj ne ve, kdo ne more in jim pomaga in kdo zafrkava in je edino naravno, da ga iz skupine začasno izloči, da bo sploh mogoče poučevati ostale.

Tako bom to poletje okrevala od »vladavine prava« v šoli. O ostalem ne vem dovolj, da bi sodila. Čakala bom, da sonce posuši slabo voljo in vse mogoče vode odplaknejo strah. Da kratke, magične noči, prinesejo ideje, ves počitek tega sveta pa mir. In se vidimo v naslednjem šolskem letu ali v naslednjem spopadu o pedagogiki vs pravo. Mogoče pa nam uspe sodelovati in narediti kaj res dobrega. Čas je pravi, volja mogoče bo. Ko pride jesen...



Skrb za drugega kot jedro poučevanja in učenja v šolah



dr. Dušan Rutar

V Portorožu sem 26. marca letos na XXXII. Izobraževalnih dneh 2024 zbranim predstavil koncept sočutne šole kot realne utopije. Dogodek je imel naslov Odgovorno zavezništvo – sodelovanje pomembnih deležnikov pri delu in življenju z osebami s posebnimi potrebami, namenjen pa je bil vsem ljudem, ki delujejo v šolskem polju, ne le nam, ki se dnevno srečujemo z osebami s posebnimi potrebami.

Povedal sem zgodbo, ki izhaja iz vsakdanjega življenja, mojega dolgoletnega srečevanja s hendikepom, z mladimi ljudmi s posebnimi potrebami, iz občutenja življenja in njegove krhkosti, ranljivosti človeških osebkov, iz moje ranljivosti, da bi izpostavil koordinate našega kolektivnega slabega počutja, pritiskov na posameznike in vsakodnevne priganjanja, da bi postali optimalni subjekti zahtev, ki jih ne razumemo čisto dobro.

Predstavil sem torej koncept sočutne šole kot sočutne skupnosti, ki ima dva močna temelja, na katerih stoji moj predlog odpiranja nove možno-

sti za kolektivno ali skupnostno skrb kot alternativo sodobni samotni in vse bolj komercializirani skrbi zase, ki industriji sreče in blagostanja omogoča orjaške dobičke, medtem ko množice ljudi zaman upajo na uresničitev ambicioznih obljub o dobrem počutju, »normalnosti« in »zdravju« ter obenem verjamejo, da je vsako odstopanje od tako zastavljenih oblik življenja patološko, nekaj torej, kar je treba za vsako ceno popraviti.

Številni ljudje se tako trudijo iz dneva v dan zmanjšati občutke krivde, da so napačne osebe, premalo optimalne osebnosti, neuspešni ljudje,



kot bi živeli nekakšna pokvarjena življenja, ki pa jih nikakor ne uspejo popraviti, čeprav poslušajo vplivneže, sledijo nasvetom in vsak dan »delajo na sebi«. Vse to jih duši in oddaljuje od trenutka, ko bi si lahko odpočili. Ne prepoznajo nasilnih vsakdanjih struktur življenja, poglobljajo se zgolj vase, da bi končno razumeli svojo notranjost, toda slabo počutje kljub vsemu ne izgine.

Strinjam se z avtorji (Feldman Barrett 2017; Solms 2021; Hari 2018), ki poudarjajo, da potrebujemo nove, drugačne besednjake za tisto, kar boli, povzroča trpljenje in načenja naše duševno zdravje.

Temelja sočutne šole

Prvi temelj sočutne šole: učenje sočutja in učenje za sočutje. Ko govorimo o sočutju, ne mislimo, da posameznik sočuti z drugim človekom. Mislimo tudi na to, vendar je bistveni del sočutja delovanje. Cilj sočutnega delovanja je zmanjševanje trpljenja, ki je sicer organski, neodstranljivi del življenja.

To je zelo pomembno spoznanje, zlasti v sodobnem svetu, v katerem se krepí kult individualizma. Številni posamezniki tako verjamejo v individualno skrb zase, ki jo prepoznajo kot posamezno rešitev izoliranih problemov, s katerimi se soočajo v življenju. Že preprost razmislek o družbenem življenju ljudi pa nam pove, da je taka skrb zase ločena od institucionalnih, socialnih in družbenih struktur, ki sicer močno in ne vselej pozitivno vplivajo na naša življenja ter povzročajo trpljenje oziroma to, kar imenujemo kolektivno slabo počutje (angl. collective unwellness).

Skrb zase je zato zgrešen način reševanja strukturalnih družbenih problemov, ki nastajajo zaradi dejavnikov, ki jih prav zaradi osredotočenosti nase niti ne prepoznamo in ne razumemo. Življenje je tako lahko celo neznosno, toda od družbenih kontekstov izolirana skrb zase njegove neznosnosti ne more zmanjšati.

V taki skrbi zase je zato nekaj paradoksnega. Posamezniki ločeno skrbijo vsak zase, a ne obravnavajo dejanskih sil in mehanizmov, zaradi katerih je njihovo življenje obremenjeno s trpljenjem, saj jih niti ne prepoznavajo. Usmerjajo se na individualno patologijo, simptome in znake nelagodja, bolečine, tesnobo, depresivne občutke, občutke izgubljenosti, neadekvatnosti, neuspeha ipd., vendar niso uspešni. Klinični besednjak, ki ga zagovarjajo tudi klinični psihologi in drugi strokovnjaki, ne naslavlja realnih problemov socialnega in družbenega življenja ljudi, zato nemalokrat ne pomaga, čeprav mu verjamejo.

Poleg tega ljudje od strokovnjakov prevzemajo še besednjak dobrega počutja, blagostanja in dobrobiti (angl. well-being), kar pa pogosto ni nič drugega

ga kot pot z dežja pod kap. Prav dobro počutje, blagostanje in dobro življenje namreč velikokrat opredeljujejo že sicer zapovedani hiperproduktivnost in učinkovitost, zato je videti, da številni posamezniki skrbijo zase natanko zato, da bi bili še produktivnejši delavci in boljši potrošniki. Vsega tega ne prepoznajo, ker je vsakdo od njih osredotočen nase.

Paradoksi se tako kopičijo. Posamezniki si želijo dobrega počutja, radi bi živeli v blagostanju, dejansko pa nezavedno skrbijo za nasprotje od tega. Ne počutijo se dobro, veliko delajo, so pod stresom, tekmujejo z drugimi posamezniki za uspešnost, številni se pri tem izčrpajo, nekateri storijo samomor.

Ali kot pove Mimi Khúc, raziskovalka, ki razvija pedagogiko slabega počutja (angl. pedagogy of unwellness), v nekem razgovoru (Seo, H., 23. marec 2024) za britanski časnik The Guardian: »Večina ljudi se ne zaveda, da ta konstrukcija dobrega počutja dejansko povzroča slabo počutje. Prisiljeni smo, da smo 'dobri', da se pretvarjamo, da smo v redu, da nikoli nimamo potreb, da nikoli nismo bolni, ker bi vse te stvari pomenile, da je z nami nekaj narobe in da pravzaprav ne pripadamo. Ta stalni pritisk je lahko smrtonosen.«

Z avtorico se popolnoma strinjam, saj njene besede potrjujejo izkušnje: veliko je zlasti mladih ljudi, ki pripadajo generaciji, rojeni po letu 2000, ki jo v svoji zadnji knjigi ameriški socialni psiholog Jonathan Haidt opredeli z naslovom Anksiozna generacija (2024). Cilj naših prizadevanj namreč ni dobro počutje, kot ga razume t. i. mainstream ideologija, temveč je – skrb za drugega.

Skrb za drugega je drugi, etični temelj sočutne šole. Ne skrb zase, temveč skrb za drugega, ki je univerzalna, kajti vsak človek je drugi za druge ljudi, za vsakega drugega človeka. In skrb za drugega se prične, ko dojamemo, da smo predvsem socialna in družbena bitja, ne drug od drugega ločeni biološki ali psihološki posamezniki.

Ključno pri tem pa je, da si priznamo, da je trpljenje organski del življenja, da je življenje zahtevno in težko. Pomembno je, da si priznamo, da nam pogosto ni dobro, da smo zaskrbljeni, da smo včasih izgubljeni in da nam je popolnoma vseeno za razne vplivneže in samooklicane guruje, ki nam nenehno »pomagajo« in svetujejo, kako naj živimo, da bi bili uspešni, srečni in zadovoljni, v resnici pa se zgolj pridružujejo splošnemu priganjanju k delu in optimiziranju življenja.

Najpomembnejše pa je vendarle spoznanje, da za svoje »neuspehe« nismo krivi sami. Da ni prav, da si nalagamo občutke krivde, kot da je krivda na nas, da je z nami nekaj narobe, če nismo uspešni in pomembni in če nismo Nekdo.



Vsak človek si zasluži skrb, ki izhaja iz skrbi za drugega. In pri tem ni pomembno, ali ima posebne potrebe ali ne, ali je obdarjen z dobrimi geni ali ne, ali pripada eliti ali pač ne.

Sočutna šola na orisanih temeljih ustvarja skupne prostore, v katerih je sprejet čisto vsak človek brez izjeme. Nobene delitve ne pozna: ne delitve na ljudi s posebnimi potrebami ne na druge »posebne« ljudi. V takih prostorih smo vsi zgolj ljudje, različni, kajpak, a nič drugega kot to. In v njih se učimo sočutja, učimo se prepoznavati oblike trpljenja, ki so v življenju pogosto povsem nevidne in se zanje niti ne zmenimo, priznamo si, da je življenje zahtevno, in ne bojimo se drug drugega, ker ne tekmujemo, se ne primerjamo in nismo obremenjeni, da bi koga prehiteli ali se povzpeli po kakšni hierarhiji nekoliko višje.

Resnično, koncept sočutne šole poudarja pomen skrbi za drugega in pomen potrebe, ki jo ima čisto vsak človek: da mu nekdo stoji ob strani. V njej zato ni hierarhij, kajti stati nekomu ob strani ni isto kot biti nad nekom ali biti spodaj, ubogljiiv, priden in podrejen. Sočutna šola je prostor, kjer skupaj, ne vsakdo zase, prepoznavamo razsežnosti realnega življenja in skupaj ugotavljamo, kaj zares

potrebujemo, še preden nas vplivneži zasujejo z idejami, kaj potrebujemo za uspeh v življenju, češ da prav oni to vedo bolje od nas.

Sočutna šola je skupnost, v kateri se vsi člani počutijo varne in v kateri je dovoljeno počutiti se slabo, ne da bi imeli občutke krivde, da je z njimi nekaj narobe, da niso dovolj dobri, da niso optimalni in samouresničeni in popolni. Da so natanko to, kar v resnici so, in da je to čisto dovolj.

Literatura in viri

Feldman Barrett, L. (2017): *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Boston, New York: Pan Macmillan.

Haidt, J. (2024): *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. New York: Penguin Press.

Hari, J. (2018). *Lost Connections: Uncovering the Real Causes of Depression - and the Unexpected Solutions*. London, New York: Bloomsbury.

Seo, H. (2024): 'We are all unwell': a scholar's radical approach to health. *The Guardian*, Dostopno na: <https://www.theguardian.com/wellness/2024/mar/26/mimi-khuc-book-unwellness-health>, 24. 3. 2024

Solms, M. (2021): *The Hidden Spring: A Journey to the Source of Consciousness*. New York: W. W. Norton & Co.

Inkluzija v praksi



Tea Topler, mag. prof. inkl. ped.

Osredotočili smo se na pojav pojma inkluzije v našem izobraževalnem prostoru. Natančneje bomo pogledali, kako se ideja inkluzije uresničuje v predšolskem obdobju. Menimo, da je inkluzija še vedno v ozadju in je ljudje pravzaprav ne poznajo. Kaj sploh pomeni pojem inkluzija? Ali je res toliko ovir, ki preprečujejo, da bi se uveljavila v našem prostoru? V ta namen smo raziskali in opisali, kakšne so ovire za inkluzijo v našem izobraževalnem prostoru ter kakšni bi morali biti pogoji, da bi bila kar najbolj uspešna. Kot mobilna inkluzivna pedagoginja lahko iz prve roke podam nekaj informacij o pogojih za izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom v mariborskih vrtcih.

Ključni pojmi: inkluzija, izzivi vzgojiteljev, usposobljenost kadra, prostorski pogoji, izvajalec dodatne strokovne pomoči

1. Uvod

Sodobna paradigma na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami temelji na načelu inkluzije. Veliko staršev se odloči, da bodo otroka s posebnimi potrebami vključili v redne oddelke vrtca, v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Vendar pa smo v praksi priča različnim težavam, s katerimi se spopadajo vzgojitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči in posledično tudi starši. Po sprejemu otroka s posebnimi potrebami je potrebno veliko sodelovanja, prilagoditev, razumevanja in strokovnosti vseh, ki se ukvarjajo z otrokom s posebnimi potrebami (Cencič in Opara 2017). Inkluzivni vrtec naj bi prepoznal različne potrebe otrok tako, da prilagaja različne učne stile in obseg učenja ter vsem zagotavlja kakovostno izobraževanje z ustreznim kurikulum, organizacijsko razporeditvijo in sodelovanjem različnih odraslih, ki se pomembno vključujejo v življenje in delo z otrokom s posebnimi potrebami. V tem procesu znanje in vedenje ene stroke nista dovolj (Loreman, Deppeler in Harvey 2005).

2. Inkluzija

Otrok s posebnimi potrebami je vedno več in to predstavlja velik izziv za vzgojitelje. Opara (2015) ugotavlja, da se družba vse bolj zaveda neustreznosti izločanja ljudi s posebnimi potrebami tako v šolstvu kot v življenju nasploh. Širjenje zavedanja o človekovih pravicah in enakih možnostih je sprožilo temeljne paradigmatične spremembe v vzgoji in izobraževanju. Rodila se je ideja inkluzije.

Inkluzija ni samo namestitev otroka s posebnimi potrebami v običajno skupino otrok, ampak je način, kako se spoprijeti z neenakostjo, različnostjo oziroma z drugimi besedami, inkluzija pomeni živeti drug z drugim, ne pa samo obstajati

drug ob drugem. Značilnosti inkluzivnega modela so usmerjenost na skupino, preverjanje metod poučevanja in učenja, sodelovanje pri reševanju problemov, prilagodljivo in pomoč dajajoče okolje ter strategije za vzgojitelje (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc 2006). Slovenska izobraževalna zakonodaja formalno zagotavlja izvajanje inkluzije v vrtcih in šolah, vendar pa to še zmeraj predstavlja izziv nekaterim učiteljem/vzgojiteljem, ki niso bili deležni dodatnih izobraževanj na področju zagotavljanja inkluzije (Rutar 2010).

2.1. Pogoji za uspešno inkluzijo

Uspešnost vsakega posameznika je odvisna od zunanjih in notranjih dejavnikov, ki se prepletajo. Ti dejavniki so biološki, socialno-emocionalni in izobraževalni. Biološki dejavniki so na primer posameznikove gibalne sposobnosti, sposobnosti pozornega sledenja in koncentracije, kognitivne sposobnosti, bolezni itd. Na biološke dejavnike težje vplivamo, lahko pa jih omilimo z različnimi zdravili ali specifičnimi specialno-pedagoškimi obravnavami. Drugi dejavnik za uspešno inkluzijo je povezan s socialno-emocionalnimi pogoji, ki so odvisni od ozračja v okolju, od socialne zrelosti vrstnikov, otrokove anksioznosti, samopodobe, interesov itd. Tem dejavnikom po navadi namenimo premalo pozornosti. Večina otrok s posebnimi potrebami potrebuje veliko socialno-emocionalne podpore, razumevanja, časa za prilagoditev, da pokažejo svoje zmožnosti in znanja. Tretji dejavnik so vzgojno-izobraževalni pogoji (učni slogi, prilagoditve gradiv, metod poučevanja itd.), ki jim pripisujemo največji vpliv na uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Najboljše uspehe dosegamo, če upoštevamo vse tri dejavnike (Kavkler idr. 2008).

Na dobro vključitev otrok s posebnimi potrebami v vrtec vplivajo tudi naklonjenost vodstva in lokalne skupnosti otrokom s posebnimi potrebami, zaupanje staršev in njihova seznanjenost z otrokovo razvojno posebnostjo, sprejetje otroka s strani



vzgojiteljic in učiteljic, velikost in struktura skupine ter zmanjšan normativ skupine, izobrazba in dodatno znanje oziroma usposobljenost osebja za delo z otroki s posebnimi potrebami ter prostorski in materialni pogoji s poudarkom na primerni opremljenosti igralnic (Šter 2006).

2.2. Prostorski pogoji

Da bi stavbe ustrezale trem mednarodnim kriterijem o arhitektonski prilagojenosti javnih zgradb, bi morale imeti prilagojen dostop do stavbe (klančina, dvigalo), prilagojen dostop do učilnic in skupnih prostorov za učence na invalidskih vozičkih, prilagojeno toaleta in manjši prostor za počitek in nego gibalno oviranega učenca (Opara idr. 2010). Kot zahteva 26. člen Pravilnika o normativnih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2010), mora prostor za individualno delo z otroki, ki potrebujejo svetovanje ali pomoč, biti v bližini igralnic in imeti najmanj osem kvadratnih metrov neto površine. Imeti mora direktno, zadostno in naravno osvetlitev ter zračenje. Prostor mora biti izoliran pred hrupom.

Velikokrat se zgodi, da vrtec ne more zagotoviti stalnega prostora za izvajanje dodatne strokovne pomoči. Kot sem sama ugotovila med izvajanjem dodatne strokovne pomoči na različnih vrtcih v Mariboru, ima le nekaj vrtcev stalen prostor za izvajanje individualnih ur. V nekaterih vrtcih smo

dodatno strokovno pomoč izvajali kar na hodniku, v zbornici ali v skupini, kar pa zagotovo ne pripomore k uspešnemu in kakovostnemu delu z otrokom.

2.3. Materialni pogoji

Otrokom s posebnimi potrebami je treba zagotoviti široko izbiro didaktičnih pripomočkov. Omogočiti mu moramo dostop do raznovrstne ponudbe materialov in sredstev, tako da bo lahko izbral dejavnosti in načine, imel možnost izbire ožje ali širše igralne skupine, po potrebi pa tudi umika v zasebnost, da bo dosegal uspehe in osebne potrditve (Navodila h kurikulu, 2003).

V prostoru za individualno delo z otroki morajo biti miza z dvema stoloma za odrasle, miza in stoli za delo z otroki, omara za vzgojne ter specialne pripomočke in sredstva, odprte police za otroške knjige in igrače, blazina za vaje na tleh, umivalnik za otroke, stenska omara za higienske pripomočke, ogledalo in dva električna priključka.

Med izvajanjem dodatne strokovne pomoči v vrtcih sem spoznala, da nekateri vrtci ne zagotovijo stalnega prostora za izvajanje individualne pomoči, zato se pojavi tudi težava pri zagotavljanju materialnih sredstev. Če ni prostora za izvajanje dodatne strokovne pomoči, je v veliki meri odvisno od izvajalca dodatne strokovne pomoči, kateri ma-

terial in katere pripomočke bo prinesel s seboj ali pa si jih bo izposodil od vzgojitelja. Didaktični material se, zaradi nezagotavljanja prostora, prenaša iz enega vrtca v drugega in pri tem je zagotovo treba paziti na dosledno čiščenje in razkuževanje materiala.

2.4. Kadrovski pogoji

Izobraževalne ustanove so se morale prilagoditi na spremembe, ki jih je prinesla inkluzija. Porajala so se vprašanja o tem, kaj je sedaj naloga vzgojiteljev in učiteljev. Mnogi so se počutili premalo usposobljeni za sprejem otrok s posebnimi potrebami. Prehod na inkluzivno paradigmo zahteva spremenjen način izobraževanja in usposabljanja kadra. Da bi vzgojitelji in učitelji lahko učinkovito učili v inkluzivnih okoljih, morajo imeti ustrezne vrednote in stališča, veščine, sposobnosti, znanje in razumevanje. Prilagoditve vzgojiteljev in učiteljev zahtevajo celostno sprejetje drugačnega otroka, učenje staršev, kako naj otroku pomagajo doma, postavljanje individualnih ciljev za vsakega otroka s posebnimi potrebami posebej, več sodelovanja s strokovnimi delavci itd. Če želijo le-ti uspešno delati po individualiziranem programu z otroki s posebnimi potrebami, morajo sodelovati med seboj, s specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci, strokovnjaki izven šole ter s starši. Naštete prilagoditve temeljito posegajo v učiteljevo delo in od nje ga zahtevajo veliko tolerantnosti, fleksibilnosti ter ogromno novega znanja (Opara idr. 2010).

3. Program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Zgodnja obravnava predstavlja pravico najmlajših otrok in njihovih družin do pomoči, ki je za nadaljnji razvoj otroka zelo pomembna. Zgodnja obravnava je podlaga za razvoj inkluzivnega izobraževanja (Opara idr. 2010). Uresničevanje inkluzije pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami pomeni zagotavljanje in uresničevanje pravice do izobraževanja vseh otrok in mladostnikov v isti šoli oz. vrtcu ob kontinuumu različnih pomoči in programov (Stritih 2010).

Šter (2016) meni, da je predšolska vzgoja naredila pomemben korak na specialno pedagoškem področju. Zgodnje vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne programe vrtca je bolj naravno kot v kasnejšem šolskem obdobju, saj so razlike med otroki manj vidne in otroci se že zgodaj učijo skupnega življenja.

Zakon o vrtcih (Ur. l. RS, št.12/1996) in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2011) govorita o dveh programih: prilagojenem programu ter programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Pomoč otrokom s posebnimi potrebami v vrtcu ne zaje-



Didaktični material za razvijanje fine motorike



Razvrščanje likov glede na barvo in obliko



Primer kotička za izvajanje DSP

ma le klasične pedagoške pomoči, temveč tudi nenehno iskanje najugodnejših pogojev za uresničevanje ciljev in načel kurikulumov, s čimer omogočamo napredek in dobro počutje vseh v vrtcu.

Otrok je usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kadar komisija za usmerjanje ugotovi, da je vključitev otroka v tak program primerna za njegov nadaljnji razvoj, da so izpolnjeni potrebni materialni in kadrovske pogoji in se interesi staršev ujemajo z mnenjem komisije za usmerjanje. Na osnovi strokovnega mnenja občna enota Zavoda RS za šolstvo izda odločbo o usmeritvi otroka v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter določi program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otroka usmerja, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči, vrtec, šolo oz. zavod, v katerega bo otrok vključen, morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku ter kadrovske, materialne in druge pogoje, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje otroka (Kastelic idr. 2003).

V vrtcu je dejaven tim strokovnih delavcev, ki na ravni načrtovanja, izvajanja in vrednotenja programa zagotavlja učinkovite možnosti za otrokov razvoj. V delo tima so vključeni tudi starši.

Starši vseh otrok morajo biti korektno in strokovno seznanjeni z vrednostjo in pomenom skupne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Vrtci lahko to storijo preko publikacije, v kateri je predstavljen celoten program dela in življenja v vrtcu. Poleg tega je smiselno, da se strokovni delavci, ki nudijo neposredno pomoč otrokom s posebnimi potrebami, predstavijo na roditeljskih

sestankih staršev novincev. Na ta način starši spoznajo, da so lahko v skupinah tudi otroci, ki potrebujejo posebno skrb in pozornost, ne samo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic, pač pa tudi drugih strokovnjakov, po drugi strani pa se zavedo, da bodo pomoč strokovnjakov morda kdaj tudi sami potrebovali.

S starši otrok s posebnimi potrebami sodelujejo v vrtcu vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, in drugi strokovni delavci. Pomembno je, da imajo vsi strokovni delavci korekten in strokoven odnos do njih. Vsak jih seznaja z otrokovim napredkom in morebitnimi težavami s svojega področja. Skupni pogovori so namenjeni celovitejšim analizam (Kastelic idr. 2003).

Velikokrat sem naletela na ovire pri sodelovanju s starši, saj le ti težko sprejmejo, da njihov otrok potrebuje pomoč ter da jim želimo le najboljše. Dejstev o otrokovem stanju nikakor ne zavijamo v vato, vendar pa je izredno pomembno, da do otrok in staršev pristopimo na lep, spoštljiv način ter jim skušamo čim bolj pomagati in svetovati, poleg tega pa ostati profesionalni.

3.1. Izzivi vzgojiteljev

Vzgojitelji velikokrat zavračajo možnost, da bi vključili otroka s posebnimi potrebami v redni oddelek predšolske vzgoje. Lahko jih razumemo, saj nimajo dovolj informacij in znanja o teh otrocih, niti ne vedo, kako naj bi inkluzivna skupina izgledala. Strah jih je, saj se počutijo nekompetentne, premalo usposobljene ali pa ne čutijo podpore ravnatelja ali ostalih strokovnjakov. Bojijo se večje količine dela, psihične obremenjenosti, vodenja raznolike in zahtevne skupine, morebitne prikrajšanosti drugih otrok, večjega nadzora in sestankov ter pritiskov staršev (Bratož 2004). Kot meni tudi Skalar (1999), so pri vzgojiteljih in učiteljih predsodki o drugačnih otrocih pogojeni s strahom, da bi bili kot učitelji neuspešni. Krivdo za neuspeh pripisujejo otroku, ki je drugačen. Menijo, da je boljše, če jih poučujejo strokovnjaki, ki so za to usposobljeni, ali pa naj jih pošljejo v ustanove, kjer bodo zanje strokovno poskrbeli. Avtor opozarja tudi na mnenja staršev otrok, ki nimajo posebnih potreb in ne želijo, da bi bil njihov otrok skupaj z razvojno prizadetimi posamezniki v vrtcu ali razredu. Bojijo se, da bi tak razred dobil etiketo manj kvalitetnega razreda in da bodo njihovi otroci prikrajšani pri podajanju in kvaliteti snovi. Če se bo spremenil šolski sistem, se morajo spremeniti tudi prepričanja staršev in vzgojiteljev/ učiteljev o učnem procesu.

Potrebno je seznanjanje in usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za sprejem otrok s posebnimi potrebami. Mnogi od njih niso dobili nobene informacije o tem, kako se je treba prilagoditi in kako

pomagati otrokom s posebnimi potrebami. Vse te bi bilo treba vključiti v koordiniran sistem strokovnega izpopolnjevanja.

3.2. Vloga vzgojitelja

Da ima otrok pomanjkljivosti, se najprej opazi v predšolskem obdobju. Eno od najodgovornejših nalog pri izvajanju vzgojno-izobraževalne vključitve imajo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev. Njihovo sodelovanje mora temeljiti na zaupanju in profesionalnosti.

Po principu timskega dela sodelujejo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev pri večini nalog za otroke, ki so vključeni v skupino, in ob tem nosijo polno poklicno in osebno odgovornost. V proces pomoči otroku s posebnimi potrebami vstopajo pri neposrednem vsakodnevnem delu z njim, pri sodelovanju s starši in različnimi strokovnjaki. Vsa ta področja zahtevajo od njih več znanja, izkušenj in tudi osebne angažiranosti. Zato potrebujejo vso strokovno podporo, tako specialnih/inkluzivnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev, ki otroka obravnavajo, kakor tudi

različnih zunanjih sodelavcev, svetovalne službe vrtca, vodstvenih delavcev vrtca in ravnatelja vrtca.

Delo s skupino in zahteve, ki jih narekujejo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otroka, v skupini usklajujejo v tolikšni meri, da ne rušijo odgovarjajočih nalog za celotno skupino. Njihova naloga je, da s prilagodljivim reagiranjem na posameznega otroka in situacije ustvarjajo emocionalno in socialno varno ozračje v skupini, v kateri bodo lahko vsi otroci na svoj način izrazili sebe, svoje sposobnosti, zmožnosti in posebnosti.

Občutljiva in odgovorna naloga vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev je priprava drugih otrok in staršev na vključitev otroka s posebnimi potrebami. Z lastnim zgledom in vplivom na druge otroke in starše ustvarjajo primerno klimo za sprejetje otroka in nadaljnje sožitje s skupino, v katero je vključen.

Vzgojitelji in pomočniki vzgojitelja, ki imajo v skupino vključenega otroka s posebnimi potrebami,



so člani tima strokovnih delavcev, kjer posredujejo informacije o otrokovem dosežku znotraj skupine in doseženi stopnji vključitve v okviru programa, ki ga je otrok deležen. Opozarjajo tudi na težave, če se pojavljajo, in predlagajo rešitve.

Vključitev otroka s posebnimi potrebami v skupino drugih otrok pogojuje zagotavljanje neposredne pomoči otroku, pomoč in svetovanje vzgojiteljem in pomočnikom vzgojiteljev ter staršem s strani specialnega pedagoga ustrezne smeri ali/in drugega strokovnjaka (Kastelic idr. 2003).

3.3. Vloga izvajalca dodatne strokovne pomoči

Izvajalec dodatne strokovne pomoči je po navedi inkluzivni ali specialni pedagog. Le-ta je član strokovnega tima in hkrati povezovalac med posameznimi strokovnjaki, vodstvom vrtca, starši in otrokom. Koordinira tudi sodelovanje med vrtcem in zunanjimi ustanovami, ki lahko nudijo ustrezno pomoč pri reševanju problematike otrok s posebnimi potrebami. Na osnovi ocene otrokovega funkcioniranja, opazovanj in priporočil vzgojitelja ter strokovnega tima, izdela individualizirani program. Spremlja otrokov napredek ter predlaga nove prilagoditve in spremembe. Sodeluje tudi z vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev pri informiranju staršev drugih otrok v vrtcu (Kastelic idr. 2003).

Specialni ali inkluzivni pedagog je v vrtcu kot mobilni strokovni delavec, kar pomeni, da je zaposlen na šoli s prilagojenim programom ali na zavodu za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. To pomeni, da je v vrtcu, ko ima otrok uro dodatne strokovne pomoči, nato pa mora oditi v drug vrtec. To lahko predstavlja ovire pri vsakodnevni komunikaciji z ostalimi člani strokovnega tima.

Pri svojem delu opažam, kako učinkovitejše in bolj kakovostno je delo, če ga opravljaš le na eni lokaciji. Tako nisi pod časovnim pritiskom in se lahko otroku, delavcem vrtca ter staršem maksimalno posvetiš.

4. Zaključek

Ugotavljamo, da se največja ovira pri uvajanju inkluzije kaže v neprimerno opremljenih ustanovah ter v nepripravljenosti in stiskah zaposlenih, ki poučujejo otroka s posebnimi potrebami. Le-ti potrebujejo ogromno podpore s strani vodstva ter strokovnega osebja. Izvajalci dodatne strokovne pomoči opozarjamo na to, da bi si lahko določeni vrtci prizadevali za boljše delovne pogoje oz. za zagotovitev primernih prostorskih pogojev dela. Velikokrat se dodatna strokovna pomoč izvaja v neprimernem prostoru, na voljo je tudi premalo sredstev. Sama zakonodaja je napisana zelo nejasno oz. ima določene elemente, ki ne delujejo vedno

v korist otroku (premalo število ur dodatne strokovne pomoči, svetovalna storitev, ki je večinoma še vedno nerazumljena ipd.). Želimo si sprememb na tem področju, jasno pa je, da nas do uspešnega modela inkluzije čaka še dolga pot.

LITERATURA:

Bratož, M., (2004): Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Š. Krapše (ur.). *Otroci s posebnimi potrebami*, str. 9–50. Nova Gorica: Educa.

Kastelic, L., Cerar, M., Terpin, B., Lipuš, D., Žnidarič, D., Žgur Černigoj, E. idr. (2003): *Program za predšolske otroke s posebnimi potrebami s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M., Morrison A.C., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S. (2008): *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2005): *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M. idr. (2010): *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Rutar, D. (2010). Inkluzija. V: D. Rutar (ur.), *Inkluzija in inkluzivnost*, str. 36–45. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Skalar, V. (1999). Ali so drugačni otroci res enakopravni? V: A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti*, str. 19–22. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Stritih, B. (2010). Razvijanje inkluzivnega modela vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne-večinske oddelke vrtca s prilagojenim izvajanjem programa in dodatno strokovno pomočjo. V: *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu*, str. 46–56. Ljubljana: MiB.

Šter, M. (2006). Otrok s posebnimi potrebami v vrtcu. V: D. Kobal in B. Kobal (ur.), *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*, str. 154–158. Ljubljana: DEMS.

Vir 1: Cencič, M., Opara, B. (2017): *Kaj je inkluzivna pedagogika?* Dostopno na https://www.pef.upr.si/info_tocka/zanimivosti/2011050308395789/Kaj%20je%20inkluzivna%20pedagogika?/, 5. 8. 2021.

Vir 2: *Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca*. (2010). Uradni list RS, št. 27/2014. Dostopno na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV3140>, 6. 8. 2021

Vir 3: *Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_navodila.pdf, 6. 8. 2021

Vir 4: *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOP-1/*. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. Dostopno na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>, 6. 8. 2021

Vir 5: *Zakon o vrtcih /ZVrt*. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. Dostopno na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO447>, 6. 8. 2021

Prilagoditve za učence z ADHD v osnovni šoli



Maja Trunkelj Zupančič, mag. prof. spec. in reh. ped., posebne razvojne in učne težave
Izvajalka dodatne strokovne pomoči, svetovalka OŠ dr. Pavla Lunačka Šentrupert

ADHD je kompleksen vseživljenjski pojav, ki se pri posamezniku izkazuje kot specifičnost na področjih pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti. Pri vsakem posamezniku se manifestira na drugačen način. V sodobnem času se stroka nagiba k rabi termina nevrodivezite-ta/nevrorazličnost namesto rabe pojma motnja ADHD. V osnovnih šolah sta prepoznavna in zgodnja obravnava učencev z ADHD ključna. Na ta način je mogoče omiliti vpliv priman-jkljaja in posameznikovo funkcioniranje ter preprečiti pojav sekundarnih težav. Učencem z najizrazitejšimi oblikami ADHD v osnovni šoli pomagamo v okviru dodatne strokovne pomoči. Ključno pa je zagotavljanje dobre poučevalne prakse učitelja ter zagotavljanje prilagoditev na učnem, fizičnem, didaktičnem, kurikularnem in socialnem področju ter v okviru procesa preverjanja in ocenjevanja znanja.

Ključne besede: ADHD, prilagoditve, obravnava, pomoč, učno okolje.

UVOD

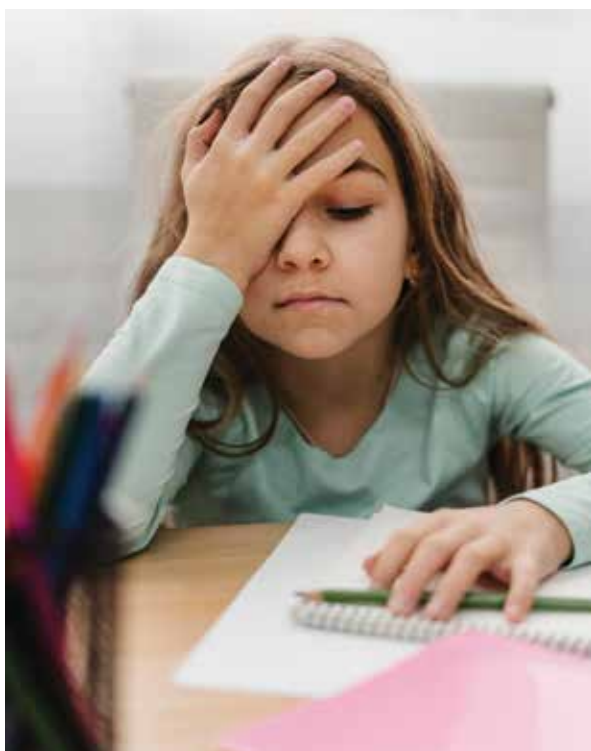
Učenci z ADHD so skupina otrok, ki imajo posebne potrebe. Za uspešno funkcioniranje v šoli potrebujejo zagotavljanje prilagoditev in nekatere modifikacije. Njihove težave se pojavljajo na kontinuumu od lažjih do zelo izrazitih. Učenci z lažjo in zmerno obliko ADHD običajno uspešno funkcionirajo ob zagotavljanju učiteljeve dobre poučevalne prakse, dopolnilnega pouka ter individualne in sku-

pinske pomoči. Učenci s izrazitejšimi oblikami pa potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Slednja se v našem šolskem sistemu sistematično izvaja z veljavno odločbo o usmeritvi učenca s posebnimi potrebami v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Za obravnavo na predhodnih stopnjah je uveljavljen model 5-stopenjske podpore in pomoči. Ob tem velja poudariti, da je ključnega pomena dobra poučevalna praksa učitelja, ki je koristna tudi za vse ostale učence v razredu. Učitelj se lahko z univerzalnim načinom poučevanja približa potrebam večine učencev. Ob dobri poučevalni praksi pa je učitelju v pomembno oporo strokovni sodelavec ustreznega profila, ki je timsko naravnan. Skupno načrtovanje obravnave učenca z ADHD in skupno iskanje ciljev in rešitev sta ključ do uspeha. Nepogrešljivo je tudi sodelovanje s starši učenca z ADHD in zunanjimi strokovnimi institucijami, kjer je učenec morebiti obravnavan. Ob načrtovanju ciljev je ključnega pomena izbor ustreznih prilagoditev, ki bodo učencu z ADHD omogočile uspešno funkcioniranje v razredu ter izkazovanje znanja.

OPREDELITEV ADHD

ADHD je mednarodno uveljavljena kratica za motnjo pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo in impulzivnostjo (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder). V današnjem času se je terminologija stroke nekoliko spremenila, ne govorimo več o motnjah oziroma primanjkljajih, temveč o nevrorazličnosti učencev.

"Razvojno pogojene težave s pomanjkljivo pozornostjo, hiperaktivnostjo in impulzivnostjo, ki bistveno odstopajo od običajne vedenjske slike



vrstnikov enake mentalne starosti ter posameznika izrazito ovirajo v njegovem funkcioniranju na temeljnih področjih življenja: učnem, socialnem in kasneje delovnem, označujeta diagnostična pojma hiperkinetična motnja oz. motnja pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti." (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011a, str. 161).

Mednarodna diagnostična klasifikacija Ameriške psihiatrične zveze (DSM V) opredeljuje ADHD kot nevrološko razvojno motnjo, ki se pojavi pri približno 5 % otrok v celotni populaciji in pri približno 2,5 % odraslih osebah (Ahmadi, Mohammadi, Araghi in Zarafshan 2014). Klasifikacija DSM V navaja 18 simptomov v dveh kategorijah, tj. hiperaktivnost in impulzivnost ter pomanjkljiva pozornost. Motnja se manifestira na tri možne načine, torej ločimo tri podtipе:

- a) pretežna hiperaktivnost in impulzivnost (ADHD-H),
- b) pretežna pomanjkljiva pozornost (ADHD-I),
- c) kombinacija hiperaktivnosti, impulzivnosti in pomanjkljive pozornosti (ADHD-C) (Gawrilow idr. 2014).

2 OBRAVNAVA UČENCEV Z ADHD IN ZAGOTAVLJANJE PRILAGODITEV

2.1 OBRAVNAVA UČENCEV

Zgodnja obravnava in prepoznavanje različnosti učencev sta ključnega pomena za nadaljnje šolanje in tudi življenje posameznikov z ADHD. Z zgodnjim prepoznavanjem je mogoče pripraviti intenzivno obravnavo, v sklopu katere učencu glede na starost omogočimo čim zgodnejšo uporabo kompenzacijskih strategij, s katerimi se učenec v največji možni meri približa delu svojih vrstnikov. Neprepoznana različnost, ki temelji na ADHD, vodi do odsotnosti zgodnje obravnave in lahko tudi do življenjskih posledic za posameznika. Pri prepoznavanju ADHD so deklice večkrat spregledane v primerjavi z dečki (Solden 1995, v: Arnold idr. 2010); prav tako ostaja prisotna miselnost, ki ADHD povezuje z motečimi dečki (Graham 2006, v: Arnold idr. 2010). Pri deklicah se večkrat pojavlja podtip pomanjkljive pozornosti, zaradi česar deklice niso moteče, večkrat so tudi neopazne in brez potrebne obravnave (Quinn 2008, v: Arnold idr. 2010).

2.2. ZAGOTAVLJANJE PRILAGODITEV

Otroci z ADHD neprestano premikajo roke in noge, težko sedijo na svojem mestu, tečejo naokoli, plezajo in težko tiho izvajajo aktivnosti. Otroci z ADHD so v večji meri fizično aktivni čez dan in



ponoči (Gawrilow idr. 2014). »Težave s pozornostjo, nemirnostjo in impulzivnostjo lahko bistveno ovirajo učinkovitost učenca tako na učnem kot na socialnem področju« (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011a, str. 161). Za uspešno funkcioniranje učencev z opisanimi primanjkljaji je bistvenega pomena izvajanje prilagoditev na različnih področjih glede na potrebe posameznika.

2.2.1 Prilagoditve na učnem področju

Praviloma je učna učinkovitost učencev z ADHD znižana, saj ne morejo dosegati rezultatov v skladu s svojimi sposobnostmi. Učne težave se izražajo na kontinuumu od manj izrazitih in enostavnih do bolj izrazitih in kompleksnejših. Učenci imajo običajno nihanja med izrazito »dobrimi in slabimi dnevi«. Večinoma učenci najlažje sodelujejo v učnem procesu pri zgodnejših urah dnevnega pouka (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011a).

Na področju bralnega razumevanja lahko opazimo težave na področju tekočnosti, dekodiranja, težave s sledenjem liniji, razumevanjem osrednjega pomena in poznavanjem ključnih informacij. Na področju pisnega izražanja se pojavljajo težave avtomatiziranega pisanja, odlašanje z lotevanjem pisnih nalog, težave s fleksibilnim mišljenjem, težave z organizacijo delovne površine, težave z oblikovanjem stavkov, odstavkov in esejev. Pri samostojnem učenju imajo učenci težave pri vnaprejšnjem načrtovanju, predvidevanju, postavljanju ciljev, samoregulaciji, kognitivni fleksibilnosti, upravljanju s časom, zaporedju informacij in iskanju gradiv (Hudoklin, 2011). Učenci z izrazitimi težavami naloge bistveno lažje opravljajo v posebnem prostoru za individualno delo s strokovnim delavcem, ki jih usmerja in spodbuja.

2. Prilagoditve fizičnega okolja

a) Prilagoditev učilnice

Učilnica, ki je pregledna in urejena, olajša orientacijo učencem z ADHD v razredu. Učenec naj sedi v bližini učitelja, naj ima svojo mizo ali pa naj sedi v bližini vrstnika, s katerim se dobro razume in bo učencu ustrezal. Treba je preveriti višino mize in stola, saj neustrezna višina pri učencu lahko povzroča nemirnost. Če je mogoče, uredimo tihi kotiček s čim manj dražljaji, namenjen naj bo samostojnemu delu ali umirjanju (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b).

b) Dodatna proprioceptivna stimulacija

Pulec Lah in Rotvejn Pajič (2011b) predlagata uporabo različnih materialov in pripomočkov za uravnavanje aktivnosti učencev z ADHD. Predlagata uporabo prilagojenih pisal z blazinicami, masažnih žogic, vrečk z zrnjem, gumijastih ali z želatino napolnjenih mehkih ali elastičnih predmetov, ki jih učenec lahko gnete, razteza

ali stiska. Za zadovoljitev potrebe po dodatni stimulaciji avtorici predlagata uporabo sedalnih pripomočkov, kot so sedalne blazine ali žoge.

3. Prilagoditve didaktičnega okolja

a) Multisenzorno poučevanje

Zaradi simptomov, ki se pojavljajo pri ADHD, je lahko učenje napornije. Učitelji morajo prilagoditi učne ure in aktivnosti ter poučevati na multisenzorni način. Laver-Bradbury (2012, v: Voogd 2014) ugotavlja, da se otroci z ADHD lažje učijo na aktiven način preko eksperimentiranja, ob tem pa potrebujejo številne ponovitve (Voogd 2014).

b) Usmerjanje vizualne pozornosti

Za usmerjanje vizualne pozornosti učitelj lahko uporabi kazalnike, kartončke z odprtini, bralno ravnilca ipd. (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b).

c) Potreba po »namigih« za zaznavanje časa

Za zaznavo časa pri učencih z ADHD lahko uporabljamo peščene ure ali ure z vizualnim signalom, vendar moramo biti ob uporabi tovrstnih pripomočkov pozorni na učenčev odziv pri omejevanju časa. Omejitev ne sme biti dodaten pritisk, ki bi oviral usmerjenost učenca na nalogo, temveč predstavlja časovni okvir za dokončanje naloge (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b).

d) Raznolikost nalog in spremembe v načinu dela

Za vzdrževanje učenčeve pozornosti je koristno, da med učno uro izmenjujemo dejavnosti, ki zahtevajo intenzivno miselno osredotočenost, z vmesnimi manj zahtevnimi, sproščujočimi dejavnostmi. Zaželeno je spreminjanje oblike nalog, tempa dela in pripomočkov. Učencem lahko ponudimo možnost izbire pri nalogah, s čimer spodbudimo osredotočenost in vztrajanje pri nalogi. Ob vpeljanih spremembah v učni proces pa moramo biti pozorni na ohranjanje jasne in pregledne strukture poteka dejavnosti oziroma nalog (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b).

e) Usmerjanje na ključne informacije

Usmerjanje učencev na ključne informacije pri pisnih nalogah lahko dosežemo z barvnim označevanjem ali poudarjanjem določenih elementov. Barvno poudarjene informacije kot novo vpeljan dražljaj pomagajo ohraniti in vzdrževati pozornost učenca. Pri enostavnih nalogah naj bodo informacije poudarjene v prvih dveh tretjinah naloge, v kompleksnih nalogah pa proti koncu (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b).

f) Eksplicitno učenje razrednih pravil in pričakovanj

Aktivno in redno poučevanje razrednih pravil, ru-



tin in pričakovanj, vezanih na vedenje, lahko preprečuje nezaželene vedenjske vzorce pri učencih z ADHD (DuPaul in Stoner 2003, v: Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b). Ob tem velja poudariti, da razrednih pravil ne sme biti preveč. Bolje je, da izpostavimo tri ključna pravila, ki so znana vsem učencem, kot pa da izpostavimo deset razrednih pravil, ki jih nihče ne zna naštet. Pravila postavljamo skupaj z učenci, na ta način se ti počutijo aktivno vpleteni v sam proces in pridobijo občutek soodgovornosti. Pravila naj bodo zapisana v trdilni obliki in naj spodbujajo pozitivna vedenja. Kršenju pravil naj sledijo posledice, ki so učencem znane vnaprej. Sankcije morajo biti konkretne, izvedljive in hitre. Dobro je, da pravila in sankcije poenoti več učiteljev (npr. vsi učitelji prve triade) in da so podprte s strani vzgojnega načrta šole.

g) Vzbuditev pozornosti pred podajanjem navodil
Pred podajanjem navodil je treba vzbuditi pozornost učencev.

Primer: učenci se pred podajanjem navodil pri- mejo za ušesa, široko odprejo oči in zaprejo usta. To storijo, ko učitelj pokaže dogovorjen grafični znak (npr. skica obraza z velikimi očmi in ušesi). Omenjena strategija je primerna za vse učence v razredu, ne le za posameznike z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Učitelji lahko tovrsten

način podajanja navodil (predvsem v prvem tri- letju) preoblikujejo v razredno pravilo ali »skriti dogovor«.

4. Prilagoditve na področju kurikularnega okolja

a) Prilagoditve nalog

Osredotočenost in vztrajanje pri nalogi je mo- goče spodbujati z oblikovnimi, količinskimi in vsebinskimi prilagoditvami nalog. Na primer:

- oblikovna prilagoditev: natančno strukturiran prostor na listu, dovolj prostora za pomožne račune;
- količinska prilagoditev: manj nalog istega tipa;
- vsebinska prilagoditev: pripravimo fotokopije ali omogočimo snemanje navodil in razlage. Pri vsebinskih prilagoditvah nalog je pomembno, da ne reduciramo zahtevnosti (standardov znanj) (Pulec Lah in Rotvejn Pajič 2011b).

5. Prilagoditve na socialnem področju

Učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti imajo na učnem in socialnem področju posebne potrebe. Tudi v šolskem prostoru socialnega po- dročja nikakor ne gre zanemariti na račun učnega, saj obe področji pomembno vplivata na celostno funkcioniranje učenca, njegovo samopodobo, za- stavljanje ciljev in motivacijo. Na socialnem po- dročju je sprva dobro ugotoviti učenčev položaj

v razredu glede na vrstnike (pripravimo lahko sociogram), veliko informacij bomo pridobili tudi iz opazovanja učenca med odmori, malico ali v jutranjem/popoldanskem varstvu. Na podlagi informacij strokovni delavec načrtuje strategije dela, s katerimi zasleduje dosego ciljev na socialnem področju.

2.2.6 Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja

Prilagoditve, ki jih izvajamo v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja, so dokončno določene v individualiziranem programu učenca. Strokovna skupina, ki pripravlja individualiziran program na podlagi razpoložljive dokumentacije ter opazovanj o učencu, pripravi prilagoditve. Slednje se med šolskim letom po potrebi lahko spreminjajo. V procesu preverjanja in ocenjevanja znanja so za večino učencev z ADHD najbolj učinkovite naslednje prilagoditve:

- ocenjevanje v manjši skupini ali individualno,
- ocenjevanje v zgodnjih jutranjih urah,
- ocenjevanje v več delih,
- zagotavljanje vmesnih aktivnih odmorov med ocenjevanjem,

- usmerjanje učenčeve pozornosti na reševanje nalog ter spodbujanje,
- označevanje ključnih besed v navodilih,
- zmanjšanje nepotrebnih informacij v navodilih – kratka in jasna navodila, odstranitev odvečnih vizualnih gradiv ipd.,
- zagotavljanje mirnega in tihega okolja,
- primerno osvetljena učilnica,
- podaljšan čas pisanja (običajno zaradi zagotavljanja vmesnih odmorov).

ZAKLJUČEK

Primanjkljaji, motnja, težave, nevrorazličnost – vsi ti pojmi označujejo enoten skupek težav učencev z ADHD. Vendar se v terminologiji pedagoške stroke kažejo spremembe v konotaciji izraza. To nakazuje na spremembo v nazoru in interpretaciji nevrorazličnosti. Ključnega pomena je, da ohranimo zavedanje o temeljnem pomenu razumevanja narave učenčevega primanjkljaja. Ko dobro razumemo učenčevo naravo težav, smo sposobni izhajati iz njegove perspektive in načina funkcioniranja. Takrat nam ob dobrem teoretičnem poznavanju ter timskem sodelovanju ideje o zagotavljanju prilagoditev ne predstavljajo posebnih težav. Izkušnje pri delu z učenci nas krepijo, vendar ob tem ne smemo pozabiti na unikatnost vsakega posameznika. Poleg dobre teoretične opremljenosti ter izkušenj pri delu z učenci sta potrebna permanentno izobraževanje ter ustvarjanje inkluzivno naravnane šolske klime, ki vsakemu učencu – nevrotipičnemu in nevrorazličnemu – omogoči aktualizacijo lastnih močnih področij ter kompenzacijo oziroma premostitev morebitnih primanjkljajev.

Viri in literatura

- Arnold, B., Easteal, P., Easteal, S., & Rice, S. (2010). It just doesn't add up: ADHD/ADD, the workplace and discrimination. *Melbourne University Law Review*, let. 34 (št. 2), 159–391.
- Gawrilow, C., Kühnhausen, J., Schmid, J., & Stadler, G. (2014). Hyperactivity and motoric activity in ADHD: characterization, assessment and intervention. *Frontiers in psychiatry*, let. 5, str. 1–10. Dostopno na <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4246670/>, 1. 4. 2024.
- Hudoklin, M. (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev na področju samoregulacije in izvršilnih funkcij. V: L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*, str. 147–160. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Pulec Lah, S., & Rotvejn Pajič, L. (2011a). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje motenj pozornosti in hiperaktivnosti. V: L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*, str. 161–187. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Pulec Lah, S., & Rotvejn Pajič, L. (2011b). Spodbujanje učne uspešnosti učencev z učnimi težavami zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti. V: M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Pomoč in podpora*, str. 158–175. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Voogd, C. (april 2014). Helping children with ADHD reach their full potential. *British Journal of School Nursing*, let. 9 (št.3), 126 – 130.



Interesna dejavnost: Skrivnostnice



Fanika Stojin, profesorica razrednega pouka, OŠ Šentjernej

Šola za otroke ni zgolj pouk, je veliko več. So odmori, malica, druženja, šola v naravi, tekmovanja, dnevi dejavnosti, nastopi ... pa tudi interesne dejavnosti. Te si vsak učenec izbira po svojih interesih in željah, mogoče tudi glede na mentorje ali prijatelje. Vsekakor naj bi z njimi šola učencem ponudila pester izbor različnih predmetnih področij, na katerih se učenci lahko dodatno razvijajo, pridobivajo in izpopolnjujejo znanja ter pridobijo bogate izkušnje, ki lahko bistveno vplivajo na njihovo življenje ali pa so le vir zabave in sprostitve. V članku je predstavljena interesna dejavnost, katere namen je bil, da sprosti in razvedri učence ter zajame različna vsebinska področja, ki zanimajo in motivirajo mlade nadobudneže.

Uvod

Na naši šoli učencem na začetku šolskega leta ponudimo raznolike in številne interesne dejavnosti. Vsako leto s svojo ponudbo interesne dejavnosti sodelujem tudi sama. Eno od njih sem poimenovala Skrivnostnice. Z njo sem se želela približati otrokom na vsebinsko različnih nivojih in jim omogočiti dodatni način nabiranja znanja in izkušenj, predvsem pa ponuditi aktivnosti, ki bodo učencem predstavljale sprostitev, razvedrilo, druženje in krepitev miselnih aktivnosti.

1 Kaj so interesne dejavnosti

Interesne dejavnosti so vsekakor pomemben del vseživljenjskega učenja šolarjev.

»Šola jih organizira zunaj šolskega pouka kot razširjen program šole z namenom, da bi omogočila odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov in učence uvajala v življenje in jih s tem usposabljala za koristno in zdravo preživljanje prostega časa« (Kolar 2008, 3). Gre za prostovoljno aktivnost.



Raziskovanje šolskega dvorišča z zakritimi očmi

V Zakonu o osnovni šoli lahko preberemo, da program osnovnošolskega izobraževanja obsega obvezni in razširjeni program. Razširjeni program vključuje podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dopolnilni in dodatni pouk, interesne dejavnosti ter šolo v naravi.

Namen interesnih dejavnosti je, da šola z njimi razvija interesna področja učencev, pri čemer je poudarek na kakovosti izvedbe, za katero so odgovorni vsi, ki sodelujejo v procesu. Poudarjen je razvoj na učnem in socialnem področju, pri čemer učenci razvijajo produktivno mišljenje in so celostno, miselno in čustveno aktivni. Pomembna je tudi svetovna vloga mentorjev, ki s pomočjo sodobnih oblik in metod dela omogočajo učencem, da sodelujejo pri kreiranju programov posameznih interesnih dejavnosti in posledično pridobivajo nova znanja (Kolar 2008, 5).

2 Izbira in poimenovanje interesne dejavnosti

Na podlagi svojih pedagoških izkušenj ugotavljam, da učenci pogosto ne vedo, kaj bi si izbrali za interesno dejavnost in da ne želijo obiskovati dejavnosti enega predmetnega področja, zato se mi zdi smiselno, da v eni interesni dejavnosti združim več predmetnih področij.

Potem je tu še izbira imena. Vprašanje je, kakšno ime bi dejavnost lahko nosila, da bi že ime nakazovalo na pestrost izbire. Ker vem, da je eden od kriterijev, ki šteje pri izbiri, tudi ime, ki pritegne, izbiri imena vedno posvetim čas in poskušam svojo izvirnost pokazati že tu.

Tokrat bom predstavila interesno dejavnost, ki sem jo poimenovala Skrivnostnice. Zakaj takšno ime? Ime po eni strani nakazuje na širino vsebine, ki jim jo ponujam, in hkrati na nepredvidljivost, saj učenci ne vedo, kaj jih čaka, in to izvedo, ko pridejo k pouku. Svoji interesni dejavnosti sem torej želela

dodati pridih čarobnosti in skrivnostnosti. Skrivnost je namreč kot magnet za vse ljudi, za otroke pa še toliko bolj.

3 Kdaj, kdo, kje in kaj?

Interesno dejavnost sem ponudila na podružnični šoli Orehovica. Termin za izvedbo interesne dejavnosti je bil petek, v času predure. Včasih, kadar sem za našo dejavnost predvidela več kot eno šolsko uro, smo se dobili po pouku. Vključilo se je 21 učencev od 1. do 5. razreda. Glede na načrtovane dejavnosti smo spreminjali prostor, kjer smo Skrivnostnice izvajali:

- kuharske delavnice smo izvajali v gospodinjstvi učilnici.
- Odpeljali smo se na naravoslovne delavnice pred in v Kostanjeviško jamo.
- Športne aktivnosti smo izvajali v telovadnici ali na šolskem igrišču.
- Ustvarjalne delavnice smo imeli v učilnici.
- Nekaj ur pa smo izvedli še na šolskem dvorišču.

3.1 Kuharske delavnice

Pred kuharskimi delavnicami sem otroke predhodno obvestila, naj s seboj prinesejo predpasnik. Opazila sem, da so bili vedno zelo veseli, ko so slišali, da bomo kuhali ali pekli. Kaj bomo počeli, so izvedeli šele tisti dan, so pa vedno nestrpno pričakovali, kaj bo. Lotili smo se medenjakov, pice, sadnih nabodala in rogljičkov. Vse, kar smo skupaj pripravili, smo na koncu tudi z veseljem »pospravili« v želodčke. Hrano so bili pripravljene tudi deliti in so jo, pripravljeno na pladnjih, ponudili ostalim učencem in učiteljem na šoli.

Zanimiva je bila delavnica Skrivnostni okusi. Učencem sem ponudila različne napitke in morali so ugotoviti, za okus katerega sadja gre. To jim je večinoma kar šlo, so pa imeli več težav, da so prepoznali in poimenovali različna zelišča, ki se uporabljajo v kuhinji. Na koncu so se še sami preizkusili v delanju napitka. Naredili so si limonado, ki so jo lahko obogatili s pomarančnim sokom, sladkorjem, cimetom, meto ...

3.2 Naravoslovne delavnice

Skupaj s sodelavko, ki je izvajala interesno dejavnost s področja naravoslovja, sva izvedli naravoslovne delavnice pred in v Kostanjeviški jami. Najprej smo z jamskim vodičem imeli voden ogled kraške jame, nato pa sva izvedli še delavnice, ki so vključevale različne poskuse z vodo in pri katerih so učenci aktivno sodelovali. Spoznavali so lastnosti vode in kamnin v povezavi s kraškimi pojavi. Učencem so bile dejavnosti zanimive, večina jih še nikoli ni bila v kraški jami, in ko je vodič v jami naredil čisto pravo temo in ugasnil luči, so bili vznemirjeni in presenečeni hkrati, da je tema tako zelo temna.



Kuharska delavnica – sadna nabodala



Kuharska delavnica – peka pice



Naravoslovne delavnice – v Kostanjeviški jami

3.3 Športne aktivnosti

Veliko veselja so prinesle športne Skrivnostnice. Smiselno sem jih razporedila čez celo šolsko leto. Po uvodnem ogrevanju smo se preizkusili pri različnih igrah: štafetne igre, igre z žogami, plezalni poligon, igre s kolebnicami in igre lovljenja.

3.4 Izzivi

Na sprostitev, oblikovanje samozavesti in navezovanje socialnih stikov so pozitivno vplivale dejavnosti z izzivi. Takšni sta bili dve uri.

Pri prvi je vsak učenec dobil dva listka. Na vsakega je moral napisati en izziv, ki se ga je dalo izvesti v telovadnici ali pa je bilo treba iti v drugo učilnico in kaj opraviti ali prinesiti. Edini pogoj je bil, da je izziv tak, da bi ga tudi otrok, ki ga je napisal, lahko izvedel. Vse listke smo potem dali na kupček in vlekli izzive ter jih opravljali. Naloge so bile zelo domiselne: »Pojdi do kuharice in jo pozdravi«, »Enemu otroku reci nekaj lepega«, »Plezaj po plezalni steni«, »Vrzi žogo trikrat v koš«, »Pojdi v 5. razred in pozdravi učence«, »Pojdi v jutranje varstvo in enemu učencu ošili pisala«, »Naredi deset pravih počepov« ... Učenci so se zelo zabavali. Komaj so čakali, da smo izvlekli njihove izzive.

To dejavnost smo ponovili še enkrat. Tokrat smo se razdelili v dve skupini. Ena skupina je za trenutek zapustila telovadnico, druga pa je skrila deset plišastih igrač po prostoru. Potem smo jih poklicali nazaj in igrače so morali brez namigov najti. Nato so se zamenjali. Igro smo ponovili in merili čas iskanja. Učencem je bila tekmovalna različica bolj všeč, vendar je na koncu prišlo tudi do »prepira«, saj je skupina, ki je izgubila, iskala razloge, zakaj je bila druga boljša.

3.5 Ustvarjalne delavnice

Za razvijanje ročnih spretnosti, ustvarjalnosti, domiselnosti in čuta za estetskost smo poskrbeli na ustvarjalnih delavnicah.

Pred jesenskimi počitnicami smo izvedli Čarovniško delavnico, ko smo iz papirja izdelovali netopirje, s katerimi smo okrasili stopnišče šole, ter na kozarce slikali duhce, s katerimi smo okrasili zunanost šolskega dvorišča.

Ustvarjali smo tudi adventne venčke in z njimi sodelovali na šolskem bazarju. Učenci so se preizkusili tudi v šivanju, ko so na novoletne voščilnice našili božične smreke. Pozimi smo okna jedilnice okrasili z domiselnimi snežaki. Pred velikonočnimi prazniki so si učenci izdelali velikonočne košarice in zajčke. Marca pa izdelali rože, s katerimi so doma razveselili mame.

3.6 Druge dejavnosti

Da sem Skrivnostnice naredila še bolj skrivnostne, sem se poslužila lova na zaklad, ki sem ga po šolskem dvorišču postavila v jutranjih urah pred našo



Naravoslovne delavnice – poskusi z vodo

interesno dejavnostjo. Učencem sem nastavila več namigov, ki so jih pripeljali do zaklada. To so bila semena različnih rastlin, ki so bila uvod v pogovor o spomladanskih opravilih in samooskrbi.

Pri Skrivnostnicah smo podoživeli tudi velikonočne praznike, ko sem jim na šolskem dvorišču skrila čokoladna jajca, ki so jih potem iskali. Potem pa smo se razdelili še v dve skupini, ki sta druga drugi skrili jajca ter jih iskali.

Ena ura je bila namenjena spoznavanju šolskega dvorišča z zakritimi očmi. Za začetek se je vsak otrok z zakritimi očmi podal na pot ob vrvi, ki je vodila med drevesi. Na vrvi so bili privezani različni predmeti (školjka, kocka, kamen, plastelin, storž ...), ki so jih otipali in poskušali ugotoviti, kaj to je. Ko so prišli do konca, so si prevezali sneli in pogledali, katerih predmetov so se dotaknili. Potem so se razdelili v pare, en otrok je imel oči zakrite, drugi pa je bil njegov vodič. Za roko ga je vodil po šolskem dvorišču in ga opozarjal na ovire, ga občasno vprašal, v kateri smeri je šola, ali mu zastavil katero drugo nalogo.

Zaključek

Interesne dejavnosti po navadi potekajo skozi celo šolsko leto. Včasih se učenci proti koncu šolskega leta dejavnosti naveličajo in jih ne bi več obiskovali. Tudi meni kot mentorici se je to že pripetilo. Seveda jih poskušam motivirati, da vztrajajo do zadnje ure.

Pri interesni dejavnosti Skrivnostnice se to ni zgodilo. Veselili so se vsake ure. Za zadnjo uro sem jim dala na izbiro, katero dejavnost bi želeli, da jo ponovimo. Izbrali so si kuharsko delavnico in si želeli, da bi pekli pice ali medenjake. Naredili smo si sladek zaključek, saj smo si spekli medenjake in jih, seveda tudi tokrat, razdelili med vrstnike in učitelje na šoli.

Literatura

Kolar, M. (2008): *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Interesne_dejavnosti.pdf, 21. 6. 2024.

Kulturna dediščina v 3. razredu



Vanja Kačič, profesorica razrednega pouka, Osnovna šola Koroški jeklarji Podružnica Kotlje

Velikokrat se sprašujem, kako otrokom v prvi triadi na čim bolj zanimiv način približati tiste vsebine, ki se nanašajo na življenje ljudi v preteklosti. Otrokom je namreč težko razumeti, da je bilo življenje ljudi v preteklosti precej drugačno, kot je danes, saj takega življenja niso izkusili. Moj cilj je, da otroci cenijo in ohranjajo svojo kulturno dediščino, zato moramo s še toliko večjo odgovornostjo pristopiti k temu, da spoznajo njen pomen.

Uvod

Kulturna dediščina je del nas, del okolja in del družbe, v kateri živimo. Pomaga nam razumeti preteklost in ustvari boljšo prihodnost. Kulturna dediščina je tudi vrednota. Je pomemben del lokalne, regionalne, nacionalne, evropske in svetovne identitete. Dediščino so z znanjem in vedanjem ustvarili, jo prepoznavajo in ohranjajo posamezniki in družba. Ljudstvo si je zapomnilo zgodovinska dogajanja in jih v pripovedih prenašalo iz roda v rod. To je pomemben prenos bogatega znanja na mlajše generacije.

Nikoli ne smemo dediščine razumevati le kot oblike preteklosti, ampak predvsem kot obliko sedanjosti in sodobnosti z razsežnostjo zgodovine.

Velikokrat se sprašujem, kako otrokom v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na čim bolj zanimiv način približati vsebine, ki se nanašajo na življenje ljudi v preteklosti, kako doseči zastavljene cilje. Namesto tradicionalnega frontalnega poučevanja je bolje vpeljati nove metode, kjer učenci prevzamejo aktivno vlogo v učnem procesu. Za bolj nazoren pouk uporabljam razna gradiva, kot so filmi, knjige, fotografije ... Z učenci obiščemo muzeje, gradove. Vsako leto na šolo povabimo dedke in babice, ki otrokom pripovedujejo zgodbe iz njihovega otroštva.

Menim, da bi pri vključevanju sestavin dediščine v šolo morale razne občasne akcije in občasni projekti zamenjati stalne oblike, povezane z odkrivanjem in raziskovanjem.

V tem članku bom predstavila eno od možnih poti za razvijanje čuta, kjer otroci z lastno aktivnostjo spoznavajo svojo bližnjo okolico, lokalno skupnost in njeno preteklost.

NAŠ PROJEKT: »DEDIŠČINA KOTELJ«

ODDELEK OTROK: 3. k

STAROST OTROK: 8, 9 let

TRAJANJE: šolsko leto 2020/2021 (marec, april, maj)

NAMEN PROJEKTA:

- motivirati otroke in starše za spoznavanje posebnosti našega kraja in njegove okolice,
- vzbuditi zanimanje za spoznavanje domačega kraja in ohranjanje naše kulturne dediščine,
- raziskovanje našega kraja in okolice povezati z umetniškimi in drugimi področji (likovnim, glasbenim, dramskim in jezikovnim področjem).

CILJI PROJEKTA:

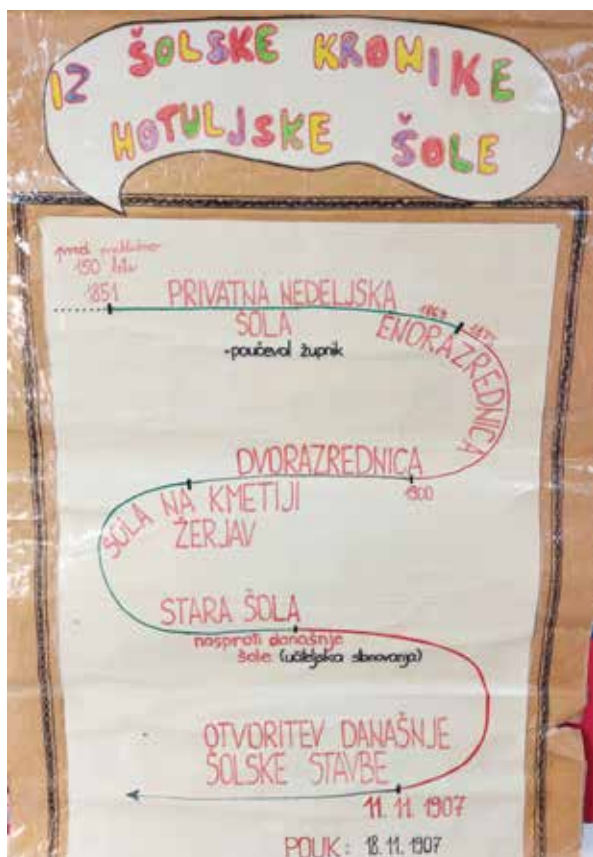
- spoznavati značilnosti našega okolja, kraja in bližnje okolice šole (naravno in kulturno dediščino),
- spoznavanje delovanja posameznih institucij v kraju,
- spodbuditi starše k sooblikovanju naših dejavnosti, povezanih s spoznavanjem našega kraja,
- spoznavati pozitiven pomen in razsežnosti kulture.

OPIS IZVEDBE PROJEKTA IN POSAMEZNE AKTIVNOSTI

Izvedba projekta je potekala vso leto. Začetek šolskega leta smo namenili njenemu načrtovanju. V mesecu marcu, aprilu in maju smo se posvetili raziskovanju kulturne in naravne dediščine Kotelj. Projekt smo zaključili s sodelovanjem na Festivalu solzic.

Otroci so delo opravljali z navdušenjem in zavzeto. Razvijali so sposobnost samostojnega opazovanja, primerjanja, povezovanja in logičnega sklepanja ter sposobnost samostojnega poročanja. Pri projektne delu so lahko razvijali sproščeno izražanje pogledov, mnenj in stališč.

Odprtost, ustvarjalnost in inovativnost so bistvene prednosti projektne dela, vsem udeležencem pomenijo izziv ter vsekakor obogatijo šolsko leto. Projektne delo presega okvire pouka. Pot celotnega projektne dela ni preprosta. Ves čas sem spodbujala in usmerjala aktivnost učencev k zastavljenim ciljem, kar je zelo naporno in od učitelja zahteva fleksibilnost ter strokovno, metodično-didaktično in psihološko znanje.



Časovnica naše šole

Učenci 3. k razreda Podružnične šole Kotlje smo v mesecu marcu pri spoznavanju okolja obravnavali učno temo Dediščina. Najprej smo z babicami in dedki opravili intervju o preteklosti naše šole in našega kraja. Izvedeli smo veliko novega. Obiskali smo kulturne ustanove ter likovno, literarno in glasbeno ustvarjali. Obiskali smo Koroško osrednjo knjižnico dr. Franca Sušnika in si ogledali Prežihovo sobo, njegova dela in izvedeli veliko o njegovem življenju. Učenci so bili nad tem navdušeni, saj so se veliko naučili.

O Prežihu smo se pogovarjali tudi pri slovenščini. Brali smo knjigo Solzice, v kateri pisatelj Prežihov Voranc opisuje življenje in delo ljudi v Kotljah. Te črtice imajo posebno življenjsko dobo, prehajajo namreč od ust do ust. Sošolka Naja nam je predstavila knjigo Lesene cikle, ki jo je v koroškem narečju napisala njena babica Bojana Verdinek. Ob branju v koroškem narečju smo se zelo zabavali. Spoznali smo, da so narečja zibelka slovenskega jezika.

Ob koncu projekta smo izdelali pravo maketo Kotelj in narisali naše Kotlje. Pri risanju smo poudarili, od kod izvira ime kraja. Poskrbeli smo tudi za zabavo in zaplesali več ljudskih plesov ter se naučili zaplesati pravo kotuljsko polko.

Na raziskovalno pot smo se odpravili po znani Vorančevi poti.

Otroci so podatke pridobivali iz knjig, priložnostnih biltenov, intervjujev starih staršev. Z zanimanjem so prelistali tudi Šolske kronike.

Ker kulturna dediščina zajema vsa področja človekovega delovanja, se prepleta praktično z vsemi različnimi segmenti v vzgoji in izobraževanju. V prvi triadi je prisotna pri vseh predmetih in dnevih dejavnosti. Zato lahko postane vezni člen, na katerem se srečajo vsebine vseh šolskih predmetov in dejavnosti šole.

Med operativnimi cilji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja zasledimo pri spoznavanju okolja pod tematskim sklopom Čas naslednje cilje:

Učenci:

- znajo razlikovati preteklost in sedanost v svojem življenju in vedo, da je bilo življenje ljudi v preteklosti drugačno,
- spoznajo vidike življenja ljudi v preteklosti in danes (bivališča, prehrana, obleka, delo, prevoz),
- poznajo pomen dediščine,
- spoznajo in vrednotijo spremembe v svojem kraju na podlagi različnih virov,
- znajo opisati časovni potek pojavov

V maju, ko pod Uršljo goro zadehtijo solzice, v Kotljah že tradicionalno prirejajo Festival solzic. Po enoletnem premoru zaradi epidemije so leta 2021 ponovno pripravili program za obiskovalce, pri katerem smo sodelovali že sedmič.

Festival solzic je koroška kulturna in turistična prireditve, ki gradi na dediščini besede (Prežihova črtica Solzice). Tretji vikend v maju je rezerviran za festival, ki s prireditvami na Ravnah, v Kotljah in na Prežihovi bajti kaže utrip življenja koroške pokraji-



V knjižnici

ne in vabi na doživetje in užitek druženja ob glasbi, pesmi, plesu, folklori, kulinariki, literaturi, koroški tržnici ...

Festival je potekal od 21. maja do 23. maja 2021 in nanj smo se kar cel mesec maj pripravljali tudi učenci podružnične šole v Kotljah v sodelovanju z vrtcem in Danico Hudrap, vnukinjo Kuharjevega Anzana. Brali smo dela Prežihovega Voranca ter likovno, plesno in glasbeno poustvarjali.

Festival smo popestrili z risbicami solzic in znanih likov iz Prežihovih črtic, ki so visele v Kotljah in tako opozarjale krajanke na mesec maj in na začetek festivala. Razstava pa je bila zaradi varnosti in »otroškega mehurčka« pripravljena za ograjo naše šole ter na mostovih proti Prežihovini.

Pri našem ustvarjanju so nas z obiskom počastili župan Občine Ravne na Koroškem Tomaž Rožen, ravnatelj Osnovne šole koroških jeklarjev Aljaž Banko, Mateja Hovnik, ravnateljica Vrtca Ravne in Danica Hudrap z Občine Ravne na Koroškem.

Za zaključek kulturnega dogajanja so otroci z zanimanjem prisluhnili pripovedovanju Prežihove najbolj priljubljene zgodbe Levi devžej. Da je pripovedovanje zgodb svojevrstna umetnost in da tega ne zna prav vsak, smo se prepričali ob doživetem pripovedovanju Danice Hudrap. Ko je v zgodbo vpletla čustva in dodala lastno noto, so to otroci takoj začutili. Svojo osebno zgodbo o starih vaških Kotljah in kotljski šoli pa nam je predstavil Mirko Osojnik, velik poznavalec življenja Lovra Kuharja in njegovih bratov.

KAJ SO OTROCI PRIDOBILI S SODELOVANJEM V PROJEKTU

Kulturna dediščina je del nas, del okolja in del družbe, v kateri živimo. Pomaga nam razumeti preteklost in ustvari boljše prihodnost.

Otroci so pridobili ogromno izkušenj ter znanj na področju spoznavanja in poznavanja domačega družbenega okolja. Spoznali so delovanje posameznih institucij v kraju, se pogovarjali z ljudmi, ki v teh institucijah delujejo, in pridobili ogromno informacij. Spoznali so naravno in kulturno dediščino domačega kraja. Preizkusili so se v več umetniških dejavnostih (gledališka igra, petje, ljudski ples, likovno ustvarjanje ...). Bili so sooblikovalci makete Kotelj ter se tako veliko naučili o našem kraju. Informacije in nova pridobljena znanja ter izkušnje so pogosto delili z drugimi otroki, svojimi starši in krajanji Kotelj.

V projektu so nadvse radi sodelovali in tudi v prihodnje se veselimo novih izzivov in s tem povezanih lepih doživetij.



Maketa našega kraja

ZAKLJUČEK

Ljudsko izročilo – domača obrt, gledališka igra, otroške igre, folklor, ljudski običaji, šege in navade – vse to je odraz človekove nenehne ustvarjalnosti in odsev podobe ljudi na Slovenskem. Te dejavnosti vplivajo na našo prepoznavnost, so del naše tradicije, naše kulturne dediščine. Med seboj se prepletajo in dopolnjujejo, nas pa bogatijo. So tradicija, ki prehaja iz roda v rod. Ljudsko izročilo živi tudi prek igre in zabave. Slednji sta nujno potrebni, sta dejavnosti, preko katerih poteka tudi učenje, dejavnosti, ki sproščata in učita delovanja v skupini. Ohranjanje kulturne dediščine na takšen način spodbuja spoštovanje do generacij pred nami, hkrati pa poskrbi za to, da bi te dejavnosti spoznali in ohranili tudi prihodnji rodovi.

Odziv otrok je pozitiven, pravzaprav so otroci nad takšnim drugačnim načinom dela navdušeni. Sama si želim, da bi projektni način dela razvijali še naprej, saj s tem pripomoremo k ohranjanju pomembnega dela naše kulturne dediščine. Menim, da šola ni samo učenje, ampak tudi vzgajanje. Naš namen je bil, da bi ljudi ozavestili, da današnjega razvoja ne bi bilo brez dela naših prednikov. Poskrbimo torej za ohranjanje kulturne in naravne dediščine.

LITERATURA

Kunaver, D. (2019): Slovenska ljudska dediščina priročnik. Ljubljana: Turistično in kulturno društvo Naše gore list
Zbičajnik, K. K. (2020): Prežihovi odtisi: Vorančeva pot. Ravne na Koroškem: Prežihova ustanova
Oder, I. (ur.), Močnik, V. (ur.), Osojnik, M. (ur.) idr. (2013): 120 Voranc: ... in teče življenje pod Goro... Občina Ravne na Koroškem: Prežihova ustanova
Medvešek, V. (ur.), Kričej, A. (ur.), Medvešek, V. (ur.) idr. (2007): 100 let moje šole. Kotlje: OŠ Koroški jeklarji podružnica Kotlje
Verdinec, B. (2002): Lesene cokle. Ljubljana: Kmečki glas.
Bogataj, J. (1992): Sto srečanj z dediščino na Slovenskem. Ljubljana: Prešernova družba

Spodbujanje trajnostnega vedenja med dijaki



Tea Seliškar Otrin, magistrica poslovnih ved, profesorica strokovnih predmetov in višješolska predavateljica, Srednja ekonomska šola Ljubljana

Poučevanje srednješolcev je izjemno odgovorno. Medtem ko jim nudimo najrazličnejše znanje, jih vzgajamo, saj jih moramo tudi pripraviti na »drugačno« prihodnost. Prihodnost, ki po napovedi klimatologov ni nič kaj obetavna. Podnebne spremembe so v zadnjih desetletjih izredno hitre in vedno bolj radikalne, kar pa vodi v svetovno katastrofo. Dijake je potrebno ustrezno, na njim prijazen in zanimiv način, ozaveščati o globalnih izzivih, obenem pa jih seznaniti z mogočimi rešitvami in načini, kako lahko pomagamo narediti Zemljo bolj prijazno vsem živim bitjem. Na naši šoli izvajamo različne aktivnosti v okviru in izven pouka, s katerimi želimo dijake ozavestiti, da je pomembno ravnanje vsakega posameznika.

Ključni pojmi: trajnostno vedenje, okoljevarstvo, ozaveščanje dijakov, inovativen pouk, »pripravljenosti na 55«.

UVOD

Dijaki imajo različne izkušnje s trajnostnim vedenjem. Že v vrtcu so vključeni v različne aktivnosti in ekološke projekte, kot tudi kasneje v osnovni šoli. Velik vpliv na trajnostno vedenje imajo tudi starši s svojim zgledom, pomembno pa je, da se aktivnosti nadaljujejo tudi v srednji šoli, saj dejanje vsakega posameznika pomembno vpliva na našo prihodnost. Tako si tudi na Srednji ekonomski šoli Ljubljana na najrazličnejše načine prizadevamo k boljši ozaveščenosti in trajnostnemu vedenju.

TRAJNOSTNO VEDEDENJE

Sterže (2013) je poudarila, da sta ključna razmišljanje in delovanje, ki je trajnostno. To pomeni, da moramo v bodoče izkoriščati vire v tolikšni meri, da bodo tudi v prihodnje dostopni. Za izrabo virov morajo imeti prihodnje generacije enake možnosti, zato se postavlja vprašanje, kako ravnati. Od kontrole rojstev, izobraževanja, uporabe obnovljivih virov energije in učinkovite rabe energije do finančne pomoči državam v razvoju ter zmanjšanja razlik med revnimi in bogatimi, predvsem pa je pomembna vključitev družbe, politike in izobraževanja v okoljske zadeve ter s tem povezovanje vseh ljudi sveta v boju za skupni cilj – varovanje okolja.

NAMEN SPODBUJANJA TRAJNOSTNEGA VEDEDENJA MED DIJAKI

Kot že omenjeno, imamo vsi skupen cilj, ki je varovanje okolja. V svoji desetletni pedagoški praksi spoznavam, da so navkljub intenzivnemu prizadevanju vseh vključenih v vzgojo in izobraževanje dijaki relativno ravnodušni, predvsem pa se

le redki resno zavzemajo za varovanje okolja. Na podlagi česar kot pedagog prevzemam izjemno odgovorno nalogo, in ta je, kot so zapisali Polak in drugi (2024), da »se vse začne pri učiteljih«, ki morajo mlade vzgajati z različnimi usmeritvami, kot so na primer pravičnost in enakopravnost, ekološki, socialni, gospodarski in kulturni trajnostni razvoj. Smotno bi bilo trajnostno vsebino posredovati na njim zanimiv način, tako da bi vsebinam sledili, jih sprejeli in v prihodnosti upoštevali. Kajti v raziskavi, ki jo je opravil Kisovec (2020) med 372 učenci in dijaki, se je izkazalo, da problem o onesnaženju voda in vodnih virov pozna le 7 % mladih. O globalnem segrevanju imajo več vedenja, skoraj polovica vprašanih je pravilno odgovorila na zastavljena vprašanja, enako velja tudi za prepoznavanje obnovljivih virov. Povprečen dosežek srednješolcev v omenjeni raziskavi je bil 61,1 % in je bil višji od povprečnega dosežka osnovnošolcev (46,5 %). To naj bi sicer pomenilo, da imajo dijaki zadovoljivo okoljsko znanje, kar pa je daleč od zelenega stanja, glede na okoljske razmere. Na podlagi tega si na naši šoli prizadevamo k boljši ozaveščenosti in odgovornosti dijakov. Nekaj projektov, ki sem jih vodila, bom tudi v nadaljevanju na kratko predstavila.

IZMENJEVALNICA REČI

Dijaki so imeli v okviru predmeta Komericalno poslovanje vsebinski sklop, kjer so spoznavali vedenje potrošnikov, ki je v vedno večji meri pogojeno z miselnostjo »zmanjšaj – ponovno uporabi – recikliraj«. Z namenom poudarka na ponovni uporabi izdelkov sem dijake pozvala, da v šolo prinesejo tri reči, ki jih doma ne potrebujejo več in bi jih verjetno v bodoče zavrgli. Sprva je bil njihov odziv odklonilen in nekateri so celo trdili, da takih reči doma nimajo. Na dan izmenjevalnice so presenetili sami sebe, saj so našli kar veliko reči, ki jih niso uporabljali, so pa bile še vedno povsem

brezhibne. Vse reči smo zložili na mizo. Nato smo imeli interaktiven pouk, kjer sem jih seznanila s problematiko globalnega onesnaževanja z odpadki. Poudarek učne ure je bil na tem, kako zelo sta pomembni izmenjava in ponovna uporaba reči. Temu je sledila izmenjevalnica. Reči, ki so jih prinesli, niso smeli odnesti, temveč so si na mizi izbrali tri nove reči. V vseh petih oddelkih je bil odziv izjemen. Dijaki so bili navdušeni nad »novimi« izdelki in priznali, da tega sicer niso vajeni, a se jim zelo dopade.

EKO DAN NA ŠOLI

Na šoli smo si izbrali dan, ko smo vsi učitelji svoje vsebine obarvali z ekološko tematiko. Z dijaki smo se tako pri različnih predmetih pogovarjali o zelenem zavajanju (angl. greenwashing), računali ogljični odtis, predstavljali podjetja, ki se ukvarjajo z ekologijo, se posvečali zeleni proizvodnji, zeleni trgovini, spoznavali prednosti in slabosti elektronske dokumentacije in zelenega računovodstva, si ogledali tuje in domače videe, prisluhnili kratkemu videu dr. Lučke Kajfež Bogataj in brali literarne odlomke na temo ekologije. Namen tega dne je bil, da so dijaki prepoznali različne zorne kote obravnavane vsebine, predvsem pa je bila cel dan v ospredju okoljevarstvena tematika, s katero smo želeli povečati zavedanje o skrbi za naše okolje.

OKOLJEVARSTVENA USTVARJALNICA

Na šoli smo organizirali okoljevarstveno ustvarjalnico na temo varovanja okolja in trajnostnega razvoja. Aktivno so sodelovali dijaki več razredov. Preden so pričeli s kreativnim ustvarjanjem, smo jih seznanili z različnimi zanimivimi informacijami v povezavi s temo. Prva gostja je bila aktivistka s



Utrinek z okoljevarstvene ustvarjalnice

področja okoljevarstva Živo Kavka Gobbo, borka proti masivnemu potrošništvu in nekontrolirani gospodarski rasti. Predstavila je koncept, ki nas uči racionalizacije porabe naravnih virov in spodbuja kakovostno življenje v skupnosti s poudarkom na globalni odgovornosti in preudarni potrošnji. Govorila je o pravični trgovini, ki prispeva k trajnostnemu razvoju s tem, da ponuja boljše pogoje prodaje in zagotavlja pravice marginaliziranih proizvajalcev in delavcev, predvsem iz ekonomsko manj razvitih dežel. Uvodni del je zaokrožila kolegica profesorica Peševska, učiteljica umetnostne vzgoje, ki je pripravila spletno galerijo likovnih del, ki so vsa na nek način povezana z ekologijo – umetniške instalacije iz odpadnih materialov, opozorilni umetniški grafiti, fotografije živali, ki ne bodo mogle preživeti zaradi krčenja naravnega prostora in fotografije ljudi v ekoloških katastrofah. Temu je sledilo ustvarjanje na podlagi vtisov o dani problematiki. Dijaki so vključili svojo domišljijo, kombinirali odpadno plastiko in barve ter izdelali nekaj pravih mojstrov. Tako so spoznali, da iz zavrženih materialov lahko ustvarimo izjemne izdelke, hkrati pa so s svojimi izdelki opozorili na probleme, s katerimi se srečuje cel svet.

DAN ZEMLJE

Vsako leto različno praznujemo dan Zemlje. Najbolj učinkovito je bilo, ko smo razpisali nagradni natečaj. Nekaj dni pred 22. 4. smo dijake in učitelje pozvali k razmisleku, ali je naše individualno ravnanje Zemlji prijazno. Poleg razmisleka smo jih povabili tudi k oddaji vsaj treh konkretnih ukrepov, s katerimi bomo naš skupni dom ohranili varen in čist za vse prihodnje generacije. Preko eAsistenta jim je bil posredovan Googlov obrazec, preko tega pa so se njihovi predlogi zbirali v



Sporočilo dijakov na okoljevarstveni ustvarjalnici

Googlovi preglednici. S sodelovanjem so se potegovali tudi za lepo praktično nagrado. Po izteku roka smo med oddanimi prispevki izbrali tri najbolj izvirne. Ob povabilu smo jim pripeli še dokument o fizikalnem ozadju podnebnih sprememb in njihovih posledic za Slovenijo, ki ga je pripravila Umanotera. Namen omenjenega dneva je bil samorefleksija trajnostnega vedenja. Dijaki kot zaposleni so navajali izjemno razumne predloge, kot na primer: »V večji meri bom uporabljal javni prevoz«, »Odslej bom bolj dosledno ločeval odpadke«, »Manj se bom kopal in raje tuširal ter tako prihranil vodo«, »V šolo bom šel peš ali s kolesom«, »«Ne bom odlagal smeti v naravo, smeti vedno odnesem domov in dam v smetnjak«, »Ugašanje luči za seboj« itn.



Predlogi dijakov, kako bodo poskrbeli za boljši jutri Zemlje.

MEDNARODNI PROJEKT WE GO GREEN

Projekt We Go Green je potekal od 1. 9. 2020 do aprila 2023 (skupaj 32 mesecev). Pri projektu je sodelovalo šest srednjih šol iz Nemčije, Španije, Hrvaške, Norveške, Češke in Slovenije. Vključeni dijaki so sodelovali z dijaki tujih šol tako, da so preko videokonferenc reševali okoljevarstvene probleme, se pogovarjali z zanimivimi domačimi in tujimi gosti, deležni so bili zanimivih predavanj in drugih aktivnosti na daljavo. Od marca 2022 pa so se vrstile izmenjave v vseh omenjenih državah, kjer se je vselej reševala določena okoljska problematika. Od zavržene hrane, pomembnosti vode, izumiranja rastlin in živali ter drugo. Ob tem so spoznavali



Projekt We Go Green – povezovanje mladih z okoljevarstveno vsebino na Češkem

tuje dežele, tamkajšnje ljudi in dobre prakse varovanja okolja, družili so se s tujimi dijaki in imeli pestre večdnevne aktivnosti na šoli gostujoče države. Vse aktivnosti so se navezoval na našo osrednjo temo – opozoriti ljudi na trenutno stanje planeta in jim posredovati konkretne predloge, kaj lahko stori vsakdo, da izboljša naš skupni jutri na planetu Zemlja. Naša šola je s tem pridobila vrsto odličnih idej za širjenje okoljevarstvenih vsebin, se med seboj povezala, uporablja tudi pri rednem pouku srečanja z gosti preko Zooma, razširila znanje, razširila uporabna IKT-znanja za izvedbo pouka, pridobila ideje za popestritev pouka, posodobila učilnice, prostore, informira tudi ostale dijake, ki ne sodelujejo pri pouku, in spodbuja učitelje, da povezujejo vsebine z okoljevarstvom.

LOČEVANJE ODPADKOV

Na šoli smo namestili več otokov za ločevanje odpadkov. S tem želimo vse spodbuditi k odgovornemu ravnanju z odpadki, predvsem pa, da jih podučimo o pravilnem ločevanju. Ločujemo sledeče: embalažo, biološke odpadke, baterije, papir in ostale odpadke. Hkrati pa imamo pred šolo velik kontejner, v katerega lahko prinesejo večje količine papirja. Dijake spodbujamo tudi z zbiranjem zamaškov, hkrati pa jih ozaveščamo o pomembnosti ločevanja različnih materialov plastike, s čimer lahko zagotovimo lažjo reciklažo.



Koši za ločevanje

ZBIRNI ZABOJNIK ZA OBLAČILA

V sodelovanju s podjetjem Ekotekstil pred šolo stoji zabojnik in dijake želimo spodbuditi, da bi vanj predali oblačila, obutev, hišni tekstil (posteljnino, zavese, prte, brisače) in modne dodatke (torbice, pokrivala, šale), ki jih ne potrebujejo več, obenem pa so še vedno lepo ohranjeni. S tem želimo dijake opozoriti na to, da je tekstilna industrija ena večjih onesnaževalk okolja na svetu in da je ključno ravnanje z njimi. Zbiranje je omogočeno na dnevni bazi, vendar opažamo, da je treba dijake na to večkrat opomniti. To storijo razredniki na razrednih urah, ali šola preko družabnih omrežij, elektronskih sporočil in eko koticčka z usmerjenimi pozivi.

EKO KOTIČEK S TEDENSKIMI UTRINKI

Eko koticček je ostal tudi po zaključenem mednarodnem projektu »We go green«. Lociran je na najbolj udarni in vidni točki na šoli (naletna točka s stopnišča v 1. nadstropju, pri tajništvu). V tem koticčku dijakom in vsem zaposlenim na približno tedenski bazi, kljub izteku projekta, ponudimo utrinek tedna za razmislek in ravnanje. Utrinki so najrazličnejših vsebin s trajnostno noto, kot na primer: »Ali ste vedeli, da za izdelavo toaletnega papirja posekamo 27.000 dreves na dan?« Glavni namen eko utrinkov je, da mlade informiramo z zanimivimi in pretresljivimi okoljskimi podatki, hkrati pa jim ponudimo predloge, kako lahko ravnajo boljše, bolj odgovorno in predvsem okolju prijazno.



Eko koticček na Srednji ekonomski šoli v Ljubljani

ZAKLJUČEK

Spodbujanje mladih, da postanejo bolj odgovorni in obenem »pripravljeni na 55«, kot to navaja Svet evropske unije (2024) s katerim naj bi z evropskimi podnebnimi pravili uresničili podnebni cilj EU glede zmanjšanja emisij EU za vsaj 55 % do leta 2030 obenem pa dosegli podnebno nevtralnost EU do leta 2050, je sila pomembno. To lahko dosegamo na najrazličnejše načine. Tu imamo različni akterji določeno vlogo. Starši z zgledom, učitelji s posredovanjem znanj in spodbujanjem ustreznega vedenja, vlada z jasnimi smernicami in podporo, občine s širjenjem dobre prakse in še mnogi drugi vključeni, ki sodelujemo z mladimi. Nedvomno je vsakršno prizadevanje zelo pomembno, saj nam bo le s skupnimi koraki in jasnim skupnim ciljem uspelo ohraniti zdravo okolje za srečno življenje. Na šoli bomo nedvomno nadaljevali z najrazličnejšimi aktivnostmi, s katerimi bomo širili pomembno znanje, obenem pa dijake spodbudili k bolj odgovornemu in trajnostnemu vedenju.



Nekaj utrinkov iz EKO koticčka

Viri in literatura

Bojinovič Fenko, A., Požgan, J. in Vrečko, B. (2023): *Zelena EU: priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede – Univerza v Ljubljani. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/BEAT_Zelena_EU.pdf.
Kisovec, K. (2020): *Znanje osnovnošolcev in srednješolcev o okolju ter njihova stališča do okoljske problematike*. Ljubljana: Biotehniška fakulteta, UL – magistrsko delo.
Polak, A., Gadišek, P. in Marentič Požarnik, B. (2024): Kakšen naj bo učitelj prihodnosti? Prispevek h kritičnemu premisleku o prenovi slovenskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, let. 75 (141), št. 1/2024: str. 49–68.
Sterže, J. (2013): *Varstvo okolja*. Zbirka Zelena Slovenija, Celje: Fit Media.
Vir 1: Evropska komisija. (b.d.): *Priorities for 2021-2027*. https://ec.europa.eu/regional_policy/policy/how/priorities_en, 16. 5. 2024.
Vir 2: Evropski svet, Svet evropske unije: *Pripravljeni na 55*. Dostopno na <https://www.consilium.europa.eu/sl/policies/green-deal/fit-for-55/>, 20. 5. 2024.

Uporaba senzorne sobe v osnovni šoli

 Saša Dernač, spec. ped., Osnovna šola Bizeljsko

Na naši šoli smo se odločili, da ob pridobivanju znanj, spretnosti in veščin razvijamo tudi področje čutnih zaznav. Opažamo namreč vse več težav na področju slušne in vidne pozornosti, koncentracije in prisotnost gibalnega nemira med poukom. Mnenja strokovnjakov s področja senzorne integracije so nas prepričala, da organiziranje senzornih informacij, ki jih otroci dobijo preko čutil, otrokom pomagajo pri lažjem izvajanju vsakodnevnih šolskih dejavnosti. V ta namen smo začeli s pripravo senzorne sobe – učilnice – ki bi omogočala drugačen pouk s poudarkom na prej omenjenih področjih. Uporaba senzorne sobe, kot jo že poznajo in uporabljajo v drugih ustanovah, predvsem v tistih, kjer poteka vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, v redni osnovni šoli ni pogosta praksa. V naši občini smo prva osnovna šola, ki je začela razvijati idejo.

Ključni pojmi: senzorna soba, senzorna integracija, projekt Erasmus, motnje v senzoričnem procesiranju, uporaba in oprema senzorne sobe, Snoezelen, aktivnosti.

Uvod

Na Osnovni šoli Bizeljsko smo zaznali potrebo po dodatnem izobraževanju in v okviru projekta Erasmus to tudi izvedli. Namen izobraževanja, ki smo ga naslovili »Čutim, zato vem«, je bil poglobiti in razširiti znanje s področja razvoja senzorne inte-

gracije, spoznati dobre prakse uporabe senzorne sobe v tujini in pridobljeno znanje prenašati naprej ter pridobiti in krepiti mednarodne izkušnje.

Prvo od dveh načrtovanih izobraževanj je potekalo na Slovaškem. Udeležili sva se ga dve strokovni delavki.

Ružomberok je manjše mesto na severu Slovaške z okoli 27.000 prebivalci. Ima nekaj osnovnih in srednjih šol ter dve univerzi. Prvi vtis, ki sva ga dobili,



Senzorna soba na Osnovni šoli Bizeljsko

ko sva se pripeljali pred Povezano šolo posebno osnovno šolo Ružomberok (Spojená škola - špeciálna základná škola Ružomberok), ni bil ravno navdihujoč. Stara stavba, ki je stala pred nama, je v naju vzbudila dvom o tem, da bova tu našli iskano znanje in informacije. Pa vendar se je pokazalo, da je pomembna vsebina, ne ovitek. Sprejela naju je priznana strokovnjakinja dr. Jana Hrčová, ki naju je z bogatim znanjem in izkušnjami popeljala v zanimive „senzorne zgodbe“. V pogovoru z ravnateljico omenjene šole sva ugotovili, da imamo poleg podobnega jezika, kulture in navad tudi podobne težave pri organizaciji procesa vzgoje in izobraževanja na primarnem, torej osnovnošolskem izobraževanju. V nadaljevanju sva obiskali še zasebni avtistični center v Bratislavi, ki prav tako veliko težo daje uporabi senzornih sob. Imajo jih dve vrsti. Prva poudarja vidno zaznavanje, slušno zaznavanje, vonj, tip in okus. Druga je namenjena razvijanju proprioceptivnega in vestibularnega sistema.

Zakaj to področje

Cilj projekta je uvajanje senzomotoričnega učenja v osnovno šolo, kar lahko pozitivno vpliva na pridobivanje znanj, veščin in spretnosti. Treba pa je posebej poudariti, da uporaba tovrstne učilnice na osnovni šoli, ki ji pravimo senzorna soba, nima terapevtskega namena, temveč služi kot pedagoška metoda ali pa se uporablja za sprostitvev oziroma popestritev pouka.

Razlogi za aktivnosti v senzorni sobi so lahko naslednji:

- sprostitvev, zmanjševanje napetosti in stresa,
- zmanjševanje impulzivnega vedenja,
- prijetno okolje za umirjen pogovor,
- občutek varnosti,
- boljša motivacija, aktivno sodelovanje,
- večja kreativnost, razmišljanje izven okvirjev,
- zmanjševanje anksioznosti, tesnobe,
- zaznavanje in spodbujanje lastnih občutenj,
- razvijanje čutnih poti.

Učenje in zaznavanje

Uradna in strokovna definicija učenja je: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (UNESCO 1993).

V naše telo vstopijo informacije iz okolja, naši možgani jih povežejo s predhodnim znanjem in ga nadgradijo oziroma ustvarijo novega. Sporočila iz okolja občutimo s čutili za vid, sluh, tip, okus in vonj. Da lahko otrok ustrezno funkcionira in pridobiva znanje, spretnosti in veščine, mora imeti ustrezno razvit zaznavni sistem. Ta omogoča sprejemanje, shranjevanje in kodiranje informacij iz okolja.

Večina pozna pet osnovnih čutil, ki nam pomagajo, da se orientiramo in občutimo okolje in tudi sami sebe: vid, sluh, okus, tip in vonj. Manj znani sta še dve področji, ki pa sta v razvoju otroka zelo pomembni. To sta proprioceptivni in vestibularni sistem. Vestibularni sistem skrbi za ravnotežje med gibanjem in ustrezen mišični tonus. Daje nam informacijo, kje se nahaja naša glava glede na ostalo telo, omogoča pokončno držo in tudi ustrezno držo, kadar sedimo, hodimo, tečemo, stojimo itd. Skrbi za ustrezno koordinacijo gibov, premikanje oči glede na položaj glave (stabilizacija slike kljub premikanju). Kadar se pojavi motnja v razvoju vestibularnega sistema, so lahko prisotne težave na področju koordinacije, ravnotežja, pozornosti, branja in računanja, govorno-jezikovne težave, slaba organizacija in orientacija ter tudi čustvene težave. Proprioceptivni sistem omogoča zavedanje telesa v prostoru. Pri hoji skozi prostor se lahko premikamo, ne da bi naleteli na ovire v prostoru. Predvidevamo, s kolikšno močjo je treba prijeti, nositi, prestaviti predmet, kako visoko dvigniti nogo pri hoji po stopnicah, oceniti težo, položaj in upor nekega telesa oziroma predmeta. Vsa naša čutila morajo v vsakdanjem življenju delovati usklajeno, se dopolnjevati, prilagajati, povezovati. Ta proces imenujemo senzorična integracija. Med odraščanjem se naučimo sprejemati ter pretvoriti vse senzorne informacije, ki prihajajo v centralni živčni sistem (CŽS) skozi čutila, nato pa se osredotočiti in posvetiti pozornost le določenemu občutenju, medtem ko opustimo druge, ki so v danem trenutku manj pomembni. Zato je eden izmed pomembnih procesov pri zaznavanju dražljajev tudi modulacija. Ta predstavlja sposobnost regulacije in organizacije stopnje, intenzitete in narave odgovorov na senzorične dražljaje, da se posameznik lahko ustrezno odziva na različne dražljaje iz okolja in optimalno izvaja različne aktivnosti. Proces, ki sta povezana z modulacijo, sta habituacija in senzitivizacija. Pri prvem živčne celice in CŽS prepoznajo dražljaj kot znan in zmanjšajo prenos informacije o njem, kadar ni potrebe, da bi se nanj še naprej odzivali (na primer občutenje oblačila na koži).

Pri senzitivizaciji gre za okrepitev prenosa informacije, kadar CŽS prepozna dražljaj kot pomemben ali mogoče nevaren (na primer nenaden glasen pok).

Motnje v senzoričnem procesiranju

Motnje v delovanju senzoričnega sistema se lahko pojavljajo na različnih področjih, od občutenja posameznega dražljaja, prevajanja v možgane, modulacije in diskriminacije, do usmerjanja gibanja in regulacije vedenja. Težave, ki se kažejo pri funkcioniranju otroka, so odvisne od tega, kje v procesu in na katerem senzornem področju

je motnja. Pri motnjah modulacije so raziskovalci tega področja razdelili težave v tri skupine: pretirano odzivanje na dražljaj (zato izogibanje), prešibko odzivanje na dražljaj in iskanje dražljaja (Miller idr. 2007). Tisti, ki delamo v praksi, hitro prepoznamo učence, ki morebiti imajo te težave. Opazimo učenca, ki se na hodniku šolskega prostora pogosto dotika drugih (skoraj neopazno, lahko pa tudi grobo), učenca, ki hodi tik ob steni in se dotikov izogiba, učenca, ki mu pogosto pada pisalo iz roke, učenca, ki si ob glasnejših zvokih iz okolja zatiska ušesa ... V stroki se pogosto uporabljata izraza hiposenzibilnost in hipersenzibilnost. Najbolj prepoznavni otroci v šoli so tisti, ki iščejo dražljaje. Kadar jih je zanje premalo, postanejo gibalno nemirni, sami poiščejo dražljaje, in to je za okolje pogosto moteče. Lahko so glasni, gibalno nemirni, težko usmerjajo svojo pozornost v pričakovano smer. So pa tudi takšni, ki jih komaj opazimo. Delujejo, kot da aktivnosti spremljajo, vendar so pasivni in pri pouku pogosto izgubijo rdečo nit. Naj navedem le nekaj znakov, ki so lahko posledica težav v senzorni integraciji:

- težave pri pisanju (nečitljivo, preveliko, premočno pritiska s pisalom),
- motnje mišičnega tonusa in koordinacije,
- težave pri prehajanju iz ene aktivnosti v drugo,
- težave s samozavestjo in samozaupanjem,
- motnje organizacije (težave pri izvajanju vsakdanjih rutin, kaos na delovni mizi),
- preobčutljivost na dotik, zvok, gibanje ali vonj,
- slabo zavedanje lastnega telesa (neroden otrok, izogiba se izvajanju gibalnih aktivnosti),
- težave pri prepisovanju s table,
- počasnejši tempo dela,
- težave pri odgovarjanju na preprosta vprašanja, kljub poznavanju odgovora,
- težave pri izražanju – težave pri priklicu besed, slabše komunikacijske veščine.

Pogosto se motnje v procesiranju pojavijo skupaj z drugimi motnjami, kot so ADHD, avtizem, Aspergerjev sindrom, obsesivno-kompulzivne motnje, opozicionalno kljubovalne motnje, težave z gibanjem, koordinacijo, organizacijo in predelovanjem senzornih informacij.

V osnovni šoli se redno srečujemo s temi težavami. Zdi se, da narašča število otrok, ki imajo takšno ali drugačno motnjo v razvoju. Pomembno je, da jih prepoznamo in ustrezno postavimo cilje, izrazimo pričakovanja, nudimo dodatno strokovno pomoč in tako omogočimo otroku optimalen razvoj v času osnovnošolskega izobraževanja.

Oprema senzorne sobe

Kako začeti? Potrebno je poiskati primeren prostor za senzorno sobo. Da zagotovimo čim manj dražljajev iz okolja, mora biti soba oddaljena od

prostorov, kjer je ponavadi glasneje, kot so jedilnica, telovadnica, učilnica za glasbeno umetnost ipd. Prav tako je potrebna zatemnitev, če ima soba okno. Naša soba nima oken, a imamo ustrezen prezračevalni sistem ter primerno ogrevanje, da se v njej počutimo prijetno. Na tleh so položene tatami blazine, ki omogočajo občutenje prijetne mehkoobe.

Stene so bele, robovi pa zaščiteni z mehkejšimi oblogami. Koncepti senzorne sobe so lahko različni, prilagajamo jo lahko glede na način uporabe. Naša soba je opremljena po konceptu Sno-



Vodni stolp

ezelen, ki ponuja različne stimulacije čutil, torej vidno, slušno, tipalno, ter stimulacijo na področju vonja in okusa. Nekaj opreme je namenjene tudi področju propriocepcije in področju vestibularnega zaznavanja. Predvsem gre za manjše pripomočke in opremo, saj soba ni velika. Ob steni je prostor za shranjevanje pripomočkov in didaktičnih sredstev. Za uporabo sta pripravljena projektor z računalnikom za projekcijo tematskih podob in bralna lučka. Del sobe je namenjen predvsem relaksaciji in umirjanju. V tem delu so vodni stolp, optična vlakna in večje mehke blazine. Za stimulacijo vonja je na voljo aroma izparilnik z eteričnimi olji, ki jih izberemo glede na vsebino, ki jo želimo poudariti. Za manjše otroke so v sobi bazen z žogicami, viseča gugalnica ter tunel. Za taktilne občutke so na voljo razni predmeti različnih mehkob in struktur. Za predvajanje glasbe je v prostoru računalnik.

Snoezelen

V poznih 70. letih sta dva danska terapevta, Jan Hulsegge in Ad Verheul, raziskovala možnosti senzoričnega prostora. Cilj je bil povečati senzorično izkušnjo osebam, ki imajo intelektualne primanjkljaje. Rezultat nekajdnevni aktivnosti je bil nepričakovano uspešen, tako na verbalnih kot tudi neverbalnih področjih. Kmalu zatem je uporabljen izraz Snoezelen, ki izhaja iz nizozemskega jezika in pomeni vohati, dremati.

V Veliki Britaniji je Joe Kewin s svojimi sodelavci ustanovil center Snoezelen na enem od inštitutov, ki so se ukvarjali z odraslimi osebami s primanjkljaji na intelektualnem področju (Whittington Hall). Leta 1987 so opremili senzorno sobo. Tako je ta inštitut postal prva organizacija s senzornim prostorom v Veliki Britaniji. V letu 1992 so v Kanadi in ZDA sledile nove pridobitve na tem področju. Število senzornih sob je iz leta v leto naraščalo in danes jih najdemo v več kot štiridesetih državah po svetu.

Od začetka pa do danes se je koncept razvijal na različnih področjih dela z osebami s primanjkljaji. Kar je bila včasih le izjema pri izvajanju terapije, je danes že pogost pripomoček za delo v šolah, bolnišnicah in drugih institucijah ter zavodih.

Pristop Snoezelen se uporablja pri učenju, sproščanju in razvijanju zaznavanja. Pomaga pri dviganju kvalitete življenja mnogih ljudi po svetu. Danes vse več različnih ustanov uvaja to multisenzorno okolje, in sicer v različne namene in za različne skupine ljudi. Takšne prostore najdemo v institucijah za osebe z motnjami v razvoju, rehabilitacijskih centrih, domovih za ostarele, šolah s prilagojenimi programi, osnovnih šolah, vrtcih, podjetjih in drugih javnih ustanovah.

Filozofija Snoezelen omogoča poljuben izbor aktivnosti posameznika, ki potekajo v njemu prilagojenem tempu in času. Poleg tega gradi zaupanje in komunikacijo, nudi možnost uporabe različnih pripomočkov, ki vplivajo na razvoj zaznav in drugih veščin in spretnosti. Pomembno je, da se vzpostavi občutek zaupanja, varnosti, spoštovanja.

Pristopi Snoezelen

Kot je bilo že omenjeno, prostor ponuja različne možnosti delovanja glede na cilj, ki ga želimo doseči:

- terapevtsko naravnano metodo dela, ki jo lahko izvajajo le ustrezno izobraženi strokovnjaki;
- pedagoško metodo, ki zajema določen didaktični pristop z načrtovanimi dejavnostmi;
- svobodno izbiro za sprostitve, dobro počutje, opazovanje odziva udeleženca.

Izvajanje aktivnosti v senzorni sobi

V osnovni šoli se aktivnosti v senzorni sobi lahko izvajajo na več načinov. Kot specialna pedagoginja ta prostor pogosto uporabljam za nudenje dodatne strokovne pomoči, predvsem individualno, občasno tudi v manjših skupinah. Prav tako jo pri svojih obravnavah vse bolj uporablja logopedinja. Prostor je zelo primeren za svetovalno storitev, kadar le-ta poteka v obliki pogovora. V okviru pouka učitelji peljejo manjši razred ali skupino otrok v sobo, kadar izvajajo aktivnosti, pri katerih je poudarek na poslušanju (pravljice, zgodbe, obravnavanje pesmi ...), ogledu krajšega didaktičnega filma ali služi kot uvodna motivacija pri obravnavi širše teme (npr. letni časi, gozd, travnik). Pogosto jo otroci v manjših skupinah obiščejo v okviru interesnih dejavnosti (izvajanje joge, utrjevanje znanja, pravljичni krožek ...). Prostor nudi možnost sproščanja za učence, ki so impulzivni, ki se znajdejo v stresnih situacijah.

Opaziti je, da učenci zelo radi preživljajo čas v senzorni sobi, ne glede na aktivnost. Ne le da je manj motečih dražljajev iz okolja, prostor ima tudi popolnoma drugačno opremo kot klasičen razred. Ni stolov, ni šolske table, materiali so prijetni, mehki. V sobo stopamo bosi in vedno v spremstvu učitelja ali vzgojitelja, tudi kadar gre le za sproščanje.

Temeljna načela izvajanja aktivnosti v senzorni sobi naj bi bila zagotovitev prijetnega vzdušja, možnost izbire, možnost prilagoditve tempa, pravilna časovna razporeditev in trajanje, možnost ponovitve in selektivna ponudba dražljajev. Seveda je to odvisno tudi od načrtovane aktivnosti in namena uporabe sobe.

Kadar želimo poudariti avditivno področje, torej slušno zaznavanje (pomnjenje, razlikovanje), uporabljamo predvajalnik glasbe, mikrofona, zvočnik



(ali slušalke). Na voljo imamo tudi instrumente (Orffova glasbila, zvočne igrače). Priporočljivo je, da je glasba vedno prisotna, seveda na določeni jakosti. Lahko je glavni element ali le del teme oziroma dodatek pri ustvarjanju vzdušja. Če gre za sproščujočo glasbo, naj bo ritem ves čas približno enak, vokali pa čim nižji.

Pri stimulaciji vonja uporabljamo aroma izparilnik. Pomirjajo arome jasmína, vrtnice, vanilje. Aktivira nas vonj evkaliptusa in citrusov. Na prijetne dogodke in praznovanja nas spominjata vonj cimeta, vonj kreme za sončenje ipd. Uporabljamo različna eterična olja, čaje, razna zelišča in druge esence. Tipno stimulacijo omogočajo mehka tla in blazine, predmeti različnih materialov, taktilne vrečke, rokavice z različnimi teksturami ter drugi pripomočki za masažo, škatle za raziskovanje, bazen z žigicami, obtežene blazine. Vidno stimulacijo vzpodbujamo z vodnim stolpom, raznimi projekcijami ter optičnimi vlakni, ki se jih lahko dotikajo. Na voljo imamo še nekaj pripomočkov za vestibularno in propioceptivno področje, vendar pa je za ta področja ustrenejša telovadnica oziroma izvajanje raznih aktivnosti v naravi.

Uporaba senzorne sobe kot didaktičnega sredstva

Pri načrtovanju uporabe senzorne sobe moramo najprej vedeti, kaj je naš cilj. Ali želimo le sproščanje ali pa razvijanje slušne pozornosti, vidnih zaznav, telesne orientacije, razvijanje koncentracije, vzpodbujanje, motiviranje? Odločiti se moramo tudi, katera didaktična sredstva bomo pri tem uporabljali. Pripraviti je treba materiale, ki jih bomo potrebovali. Sledi načrtovanje poteka aktivnosti. Pri tem je potreben načrt, ki izhaja iz priporočil uporabe prostora. Po izvedeni aktivnosti je smiselno oblikovati evalvacijo, ki nam pomaga pri naslednjih izvedbah.

Predvsem pri mlajših učencih je priporočljivo, da je prvi obisk sobe namenjen spoznavanju prostora. Obisk je kratek, naj ne traja več kot 15 minut. Učencem omogočimo raziskovanje prostora. Sami si izberejo aktivnost, pobrskaajo po ponujenih didaktičnih pripomočkih, opazujejo vizualne učinke, lahko se sprostijo, pogovarjajo. Glas učitelja je umirjen, govoriča počasna in tišja.

Primer uporabe senzorne sobe

Pred uporabo sobe moramo poskrbeti, da je v njej primerna temperatura. Pripravljeni morajo

biti materiali in pripomočki, ki jih bomo uporabili, če je potrebno, si pripravimo tudi projekcijo in glasbo.

Načrt

Področja: slušno zaznavanje, tipno zaznavanje, vestibularna percepcija, sproščanje

Udeleženci: skupina učencev (DSP), 2. triada

Cilji:

- dobro počutje, relaksacija,
- razvijanje slušne pozornosti,
- prepoznavanje zvokov okolja,
- osnovna stimulacija – zaznavanje (zavedanje delov svojega telesa, vizualno zaznavanje, zaznavanje arome).

Čas	Vsebina	Sredstva	Cilj
I. 5 minut	Učenci si poiščejo prostor in se udobno namestijo.	Vodni stolp, optična vlakna, glasba (meditativna), aroma (vanilija)	Umirjanje, sproščanje, opazovanje, zaznavanje vonja
II. 10 minut	Razdelijo se v pare, eden leži na hrbtu, drugi ob njem sedi, (izbere masažno rokavico) ¹ Zgodba - masaža	Rokavica za masažo, vizualna sredstva, aroma izparilnik, predvajalnik glasbe (Predvaja se tiha glasba.)	Zavedanje telesa, relaksacija, zaznavanje arome, sproščanje
III. 20 minut	Poslušanje zvokov, prepoznavanje zvokov, povezava zvoka s sliko	Računalnik, zvočnik Audima (posnetki različnih zvokov iz okolja)	Prepoznavanje zvokov, razlikovanje, povezovanje s sliko
IV. 5 minut	Poiščejo si svoj prostor in se udobno namestijo. Sledi razgovor (kako je bilo danes v senzorni sobi, kako se počutiš, kaj si želiš početi naslednjič). Umirjanje pred odhodom.	Vodni stolp, optična vlakna, glasba (meditativna), aroma (vanilija)	Delimo izkušnje in občutke.

¹ Zgodbo pripoveduje učitelj in učence vodi skozi sprostitevni del. Gre za navodila tistemu, ki z masažno rokavico ob dogajanju v zgodbi z večjo ali manjšo intenziteto izvaja masažo.

Zaključek

Peripatetični aksiom "Nič ni v mislih, ne da bi bil prej čutili" izhaja že iz šole grške filozofije, ki jo je ustanovil Aristotel. S tem se je strinjal tudi znani britanski empirik iz časa razsvetljenstva, John Locke, ki je predstavil pojem tabula rasa, po katerem se vsak človek rodi kot nepopisan list papirja, znanje in izkušnje pa pridobi v kasnejšem življenju z zaznavnimi izkustvi.

Danes se senzorni prostori širijo tudi na druge lokacije. Poznamo Snoezelen v vodi in mobilni Snoezelen. Vendar je treba poudariti, da je najboljša učilnica pravzaprav zunanji prostor, torej narava v vseh svojih oblikah. Vse bolj smo odtujeni od narave, zato bi bilo morda smiselno razpravljati o tem, kako čim več pouka prenesti izven šolskih prostorov.

Literatura in viri:

- Groleger Sršen, K., Korelc, S. (2012): Motnje čutilnih in prepoznavnih sposobnosti pri otrocih in njihov pomen v razvoju otroka. *Rehabilitacija*, let. XI, pril. 1. Dostopno na: https://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2012_S1_p065-073.pdf.
- Korelc, S., Groleger Sršen, K. (2013). Motnje senzorne integracije in možnosti terapevtske obravnave. *Rehabilitacija*, let. XII, št. 2. Dostopno na: https://ibmi.mf.uni-lj.si/rehabilitacija/vsebina/Rehabilitacija_2013_No2_p083-090.pdf
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., Osten, E. T (2007): Concept evolution in sensory integration: a proposed nomenclature for diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy*, let. 61 (št. 2): str. 135–40. Dostopno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17436834/>.
- Vir 1: Unesco mladinska platforma: *Iztočnice za Parado učenja*. Dostopno na: <http://unesco-mladi.si/iztocnice-za-parado-ucenja/>.
- Vir 2: Svetovalnica za avtizem: *Senzorna integracija*. Dostopno na: <https://www.avtizem.net/senzorna-integracija>
- Vir 3: FIU Faculty Websites: *John Locke and the Causal Theory of Perception*. Dostopno na: http://faculty.fiu.edu/~harrisk/Notes/Epistemology/Locke's%20Epistemology.html#_ftn2

Pomen spodbujanja komunikacije pri otrocih z avtizmom v predšolskem obdobju



Saša Podobnikar, mag. inkluzivne pedagogike,
Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

Otroci z avtizmom so skupina otrok s posebnimi potrebami, ki se vsakodnevno srečujejo z izzivi na področju učenja komunikacije. Tako strokovni delavci kot tudi starši smo tisti, ki jim moramo omogočiti čim večjo podporo za razvoj zgodnjih komunikacijskih veščin. Zgodnje prepoznavanje otroka z avtizmom je ključno za uspešno učenje in vključevanje v okolje. Pri tem moramo znati dobro prepoznati tako močna kot šibka področja posameznega otroka in izbrati čim bolj učinkovite metode dela. Metode dela naj bi uporabljali vsi, ki smo v stiku z otrokom, saj le s skupnimi prizadevanji lahko zagotovimo celostno podporo otrokovemu razvoju.

1. UVOD

Pogosto se ne zavedamo pomena komunikacije v vsakdanjem življenju. Spremlja nas na vsakem koraku, že od najbolj zgodnjih obdobj našega razvoja. Če zmoremo dobro komunicirati s svojim okoljem, že v predšolskem obdobju lažje ustvarjamo dobre in kvalitetne odnose ter zmoremo izražati svoje občutke in misli, prav tako smo z dobro razvitimi komunikacijskimi orodji uspešnejši pri reševanju svojih stisk in težav. Nekatere skupine otrok potrebujejo bolj načrtno učenje komunikacijskih veščin, ki jim bodo olajšale sporazumevanje z okoljem. Ena izmed takih skupin otrok so otroci z avtizmom, ki jim lahko s posebnimi metodami pomagamo do učinkovitejše komunikacije.

2. RAZVOJ ZGODNJE KOMUNIKACIJE

Običajno se vsi učimo tako, da komuniciramo, najpogosteje z besedami. Starši in strokovni delavci večino časa govorijo in pojasnjujejo, kako naj otroci nekaj naredijo, kako naj se vedejo, kaj naj naredijo in česa ne. Pri otrocih z avtizmom pa običajni načini podajanja informacij in komuniciranja niso učinkoviti, saj lažje sprejemajo vidne informacije kot pa slušne. Otrokom z avtizmom največ težav povzroča prav učenje komunikacijskega namena. Težje namreč razumejo, da je bistvo komunikacije njen namen. Besede so za njih le besede, slike le slike in predmeti so le predmeti. Pomen teh simbolov v komunikaciji je cilj, ki se ga morajo naučiti posebej (Jurišić 2011).

Najpomembnejša oblika komunikacije v prvem letu otrokovega življenja je združena pozornost. To pomeni, da otrok s prstom kaže na različne predmete, jih išče s pogledom, podaja predmete drugih osebam ter kaže interes ali potrebo po osebah v svoji okolici. Prav tako z okolico deli svoje zadovoljstvo in bolečino. Pri otrocih z avtizmom

pa redko zaznamo interes za okolico. V veliki večini primerov grabijo predmete, hkrati pa ignorirajo osebo, ki predmet drži. Pogosto uporabljajo roko druge osebe za dosego cilja, sami pa ne kažejo s prstom na želeni predmet. (Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtiističnega spektra 2009).

Otroci z avtizmom imajo pogosto primanjkljaje tako pri sprejemanju kot tudi pošiljanju komunikacijskih signalov. Pri nevrotipičnem razvoju otrok parajezikovni znaki (očesni stik, obrazni izrazi ter telesna govorica) služijo kot opora pri razumevanju neuspelega slušnega sprejemanja. S spodbujanjem razvoja parajezikovnih sposobnosti pri otrocih z avtizmom tako povečamo možnost, da bo otrok bolje razumel slušno sporočilo in se bo nanj tudi odzval. Pogosto se zgodi, da se pri takih otrocih besede pojavijo pred gestami. Običajno se pojavijo posamezne ključne besede (ali deli besed) za predmete, ki so otroku zanimivi, še preden se pojavijo osnovne prirojene geste (Siegel 2023).

Prav tako se v prvih letih otrokovega življenja komunikacijske sposobnosti prekrivajo s sposobnostmi socialne interakcije in igre. Skupaj tvorijo dobro izhodišče za posredovanje pri triadi primanjkljajev, ki se pojavi pri otrocih z avtizmom (težave pri komunikaciji, socialni interakciji in pomanjkanje domišljije z neprilagodljivostjo mišljenja). Ena izmed prvih dejavnosti za razvoj komunikacijskih veščin je učenje igranja oziroma oblikovanje odnosa med otrokom in odraslim (Hannah 2018).

Za optimalen razvoj komunikacije je najpomembnejše predšolsko obdobje. Tudi če otrok, pri katerem opazimo znake avtizma, še nima po-



stavljene diagnoze, je pomembno, da se vključi v redno in sistematično delo. Zgodnje obravnave so namreč usmerjene predvsem v vzpostavljanje očesnega kontakta, spodbujanje komunikacije, razvijanje socialnih spretnosti, kognitivno-socialni razvoj in odpravljanje vedenjskih težav. Z zgodnjo obravnavo omogočimo kvalitetno vključitev otroka z avtizmom v socialno okolje, družini pa izboljšamo kvaliteto življenja. Poleg tega mnoge raziskave kažejo, da stopnja, do katere je razvita komunikacija v predšolskem obdobju, napoveduje kasnejšo uspešnost v kognitivnem in socialnem razvoju otrok z avtizmom, zato sta potrebna intenzivna obravnava govora in jezika ter vzpodbujanje razvoja verbalne in neverbalne komunikacije (Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra 2009).

Za namene zgodnje obravnave govornih težav pri otrocih z avtizmom je predvsem pomembno ugotoviti, ali je otrok predverbalen, tj., da v glavnem razume le peščico ključnih besed, ki se jih je izrecno naučil ali jih pogosto uporablja, ali pa se besed uči spontano – tako kot jih sliši in tako kot jih uporabljajo drugi v njegovi okolici. Poleg tega je treba ugotoviti, kateri kanali za komuniciranje delujejo in kakšne so otrokove sposobnosti razumevanja in izražanja. V okviru tega preverjamo razumevanje konteksta, besed, obraznih izrazov, kretenj in govorce telesa ter sposobnost pridobivanja informacij iz tona glasu. Nato pa razmisli-

mo, kako najbolje izkoristiti otrokove že obstoječe in močnejše namene komunikacije (Siegl 2023).

2. POMEN NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

V zelo zgodnjih obdobjih otrokovega razvoja lahko opazimo, kako otrok posnema obrazno mimiko ter glasove svojih staršev. Pri otrocih z avtizmom pa po navadi prihaja do težav prav na področju neverbalne komunikacije, saj se izogibajo očesnemu stiku, lahko so zelo aktivni ali pa zatopljeni vase. Prav tako težko delijo svoja zanimanja z drugimi (Hannah 2018). Pogosto se zdi, da otroci z avtizmom ne razumejo oziroma ne opazijo najbolj osnovnih in nezavednih gest, ki jih starši uporabljajo, da bi usmerili obnašanje svojih otrok (Siegl 2023).

Nevrotični otroci se po navadi samodejno zanašajo na odraslo osebo in njeno presojo, kadar se znajdejo v nejasni ali potencialno nevarni situaciji. Prav tako, ko se želijo naučiti novih in zabavnih stvari. Kadar pa otrokom z avtizmom primanjkuje sposobnosti sprejemanja in izražanja neverbalnih znakov, niso le v večji nevarnosti, temveč so prikrajšani tudi za usvajanje novih informacij. Zato je ključno, da se pri preverjanju slušnega zaznavanja otroka z avtizmom zavedamo, da bi se moral najprej razviti neverbalni sistem sporočanja in da se dojenčki z nevrotičnim razvojem zanašajo na tovrstne sisteme razumevanja sveta okoli sebe že mnogo pred razumevanjem pomena prvih be-



sed. Velikokrat pa zaznamo, da izoliranost od okolice in nezmožnost komunikacije bodisi z gestami ali besedami vodi pri avtizmu v nastanek različnih terciarnih simptomov (npr. izbruhi jeze, agresivnost do sebe in drugih ...). Te posledice so odraz frustracije otroka, ki ve, kaj hoče, vendar ne ve, da preostali ljudje lahko razumejo njegove namere oziroma da lahko »berejo njegove misli« (Siegl 2023).

Ko govorimo z otrokom s sporazumevalnimi težavami, je njegovo razumevanje odvisno od konteksta, v katerem je izjava nastala, od tona glasu in neverbalnega sporazumevanja, kot so govorica telesa in kretnje. Otroci z avtizmom lahko opazijo namige iz konteksta, saj razumejo rutine in njihov potek, vendar to ne pomeni, da so razumeli ustna navodila ali razlog, zakaj naj nekaj naredijo. Otrok se lahko postavi v vrsto za drugimi, vendar je njegova predstava o tem, kam gredo, osnovana na poznavanju podobnih rutin. Lahko misli, da je čas za kosilo, in je nato zelo razburjen, ko se znajde drugje. Poleg tega imajo otroci z avtizmom slabo razvit očesni stik, zato ne morejo gledati osebe, s katero govorijo. Zaradi tega je lažje uporabiti kretnje. Slednje je lahko v pomoč pri rutinah, če na primer želimo otroku pokazati, naj gre na stranišče, sede ali pride do vzgojitelja. Pretirava-

nje s kretnjami je učinkovito tudi, ko se zdi, da nas otrok ne gleda. Morda jih bo vseeno zaznal in se nanje odzval (Hannah 2018).

Otrok ne more preskočiti učenja kazanja s prstom, prikimavanja z glavo ali drugih gibov, pomembnih za komunikacijo, ker mislimo, da bi bilo zanj bolje, da bi se učil uporabljati besede. Kajti morda se bo znašel v položaju, ko bo moral vprašati za neko informacijo in ne bo poznal besede, ali ko mu bo sogovorec razlagal nekaj novega, uporaba gest pa bo del razlage ali povratna informacija o vedenju, namenjena preverjanju njegovega razumevanja. Zato moramo uporabiti različne metode, da ugotovimo, kaj na področju komunikacije otroku z avtizmom pravzaprav ustreza (Siegl 2023).

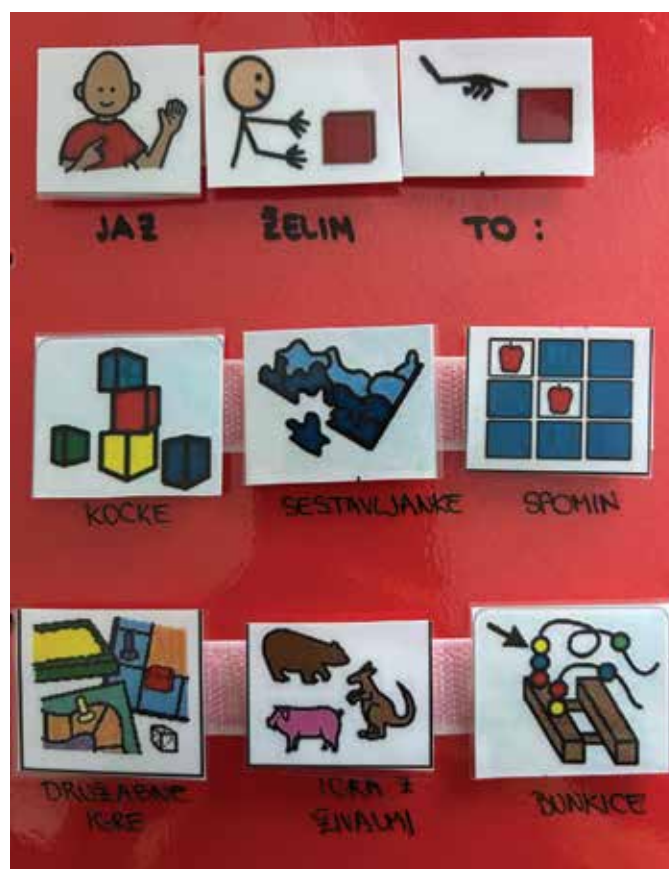
3. KAKO OBOGATITI KOMUNIKACIJO?

Če so naši pristopi usmerjeni k izključno govornim konceptom, so pri neverbalnih otrocih z avtizmom podvrženi tveganju, da od otroka zahtevajo stvari, ki jih še ne zmore. Bolj primeren pristop je, da začnemo s pomočjo vizualno obogatene komunikacije in ga učimo verbalnega govora skupaj z vizualno zasnovanim komunikacijskim sistemom (Siegl 2023). Z vizualno oporo namreč zagotavljamo časovno in prostorsko predvidljivost in

tako otroku pomagamo razumeti začetek, trajanje in konec dejavnosti. Predvidljivost otrokom z avtizmom omogoča, da lažje razumejo okolje, ter zmanjšuje njihovo tesnobo, ki je posledica negotovosti in presenečenj. Predvidljivost je za otroke z avtizmom odločilnega pomena pri vseh dejavnostih, ki obsegajo neko zaporedje pri izvajanju, ki ga sicer težje razumejo. Vizualna podpora tudi olajša prehode od ene dejavnosti k drugi, ki so pogosto povezani z vedenjskimi izbruhi ter na sploh z razvojem komunikacije (Jurišić 2011).

Če otrok z avtizmom želi določen predmet (npr. piškot), bi po programu PECS uporabili bolj splošno sliko piškota, ker je pri drugih otrocih, pri katerih pomanjkanje teorije uma ni ključen problem, takšen pristop zelo smiseln. Vendar vemo, da imajo lahko otroci z avtizmom večjo selektivno odzivnost na dražljaje ali nestalnost zaznavanja. To pomeni, da ne moremo natančno predpostavljati, kaj vizualno naredi določen piškot prepoznaven. Lahko gre za velikost, obliko, konsistenco ali določen vonj. Lahko se zgodi, da otrok ne bo verjel, da gre dejansko za tisti piškot, ki ga on želi, če ne bo v embalaži določene barve. Zato lahko uporabimo identično podobo, kot je recimo fotografija piškota, ovitka, piškota v ovitku ali česa drugega, za kar menimo, da ima otrok v »mislih«. Za otroka z avtizmom je zelo pomembno vedeti, da drugi natančno vedo, kaj si želi. To z njegovega vidika pomeni, da bodo njegove potrebe zadovoljene prej in brez nepotrebnih zapletov. Vprašanje, ki se velikokrat pojavlja, je: »Kakšno vrsto slik uporabljati?« Preizkušenih je bilo že veliko različnih stvari, vključno s fotografijo predmeta, fotografijo otroka z zelenim predmetom, izrezki iz revij s sliko zelenega predmeta in koščki škatle ali ovojnega papirja, ki upodablja zaželeni predmet. V resnici pa ni slike, ki bi bila edina pravilna. Cilj je, da izberemo sliko, ki je najboljši približek tega, kar mislimo, da ima posamezni otrok »v mislih«. Naslednja stopnja je vprašanje, kakšna naj bo sama vsebina slike. Najbolje je, če si pripravimo seznam stvari, ki jih otrok želi, in uvajamo slike po seznamu od zgoraj navzdol. V naslednji fazi moramo razmisliti, kako ta predmet razdeliti na več delov, da otrok dobi več priložnosti, da izrazi željo po tem predmetu. Na tem mestu se največkrat uporablja metoda učenja s preizkusi – izmenjava slik z zelenim predmetom. Metoda vključuje postavitev slike predmeta pred otroka, nato odrasla oseba prime otrokovo roko in jo položi na sliko. V naslednjem koraku otrok poda sliko v iztegnjeno roko odraslega, ki jo sprejme in tako poskrbi za odziv v obliki majhne količine zelenega predmeta (npr. piškot v obliki živali). Če se zdi, da je otrok res zadovoljen s tem, da je dobil piškot, ta postopek ponovimo, vendar vsakokrat z manj pomoči (Siegl 2023).

Ker je komunikacija dvosmerna cesta, mora imeti otrok priložnost za spontano izražanje tega, kar ima v mislih in česar si želi. Naučiti se mora »brati«, kaj mu drugi govorijo. Če uporabljamo sistem »Jaz (učitelj/starš) sprašujem« in »Ti (otrok) odgovarjaš«, običimo na mestu, kjer obstane večina komunikacije pri otrocih z avtizmom. Gre za pomanjkanje vzajemnosti. Zato moramo začeti z učenjem prepoznavanja obraznih potez osebe, s katero bo otrok komuniciral. Poglejmo primer: otrok ima sliko položeno pred seboj. Nato ga spodbudimo, da nam izroči sliko, na kateri je želeni predmet. Ko jo sprejmemo, bi jo morali držati pri svojem obrazu, da s tem usmerimo pogled otroka proti svojemu obrazu. Če otrok spontano ne usmeri pogleda tja, kamor gre slika, se bomo morali prilagoditi otrokovemu vidnemu polju, da bo še naprej gledal v smeri slike in obraza govorca. Zdaj imamo priložnost, da s poudarjenim tonom glasu nekajkrat ponovimo besedo, ki je napisana na sliki. Pri tem držimo sliko blizu svojih ust, tako da ima otrok priložnost ne samo besedo slišati, temveč da tudi »vidi«, kako jo izgovorimo. Otrok z avtizmom ima zdaj razlog, da gleda v obraz sgovornika kot del komunikacije, da vidi, ali bo kmalu dobil tisto, kar si želi.



Primer prilagojene mape za predšolskega otroka z avtizmom pri uri DSP (izbira zelene igre)

Večina otrok z avtizmom »misli v slikah«, zato vemo, da kontekst doda velik del pomena. Uporabljene slike moramo postaviti v kontekst, v katerem obstaja verjetnost, da se bodo pojavile misli o predmetu, ki ga slika predstavlja. Na primer fotografija osebe, ki nosi sok, bi morala biti pritrjena na vrata hladilnika, če je to mesto, kjer je shranjen sok. Otroci bi morali imeti dostop do enakih slik tako doma kot v šoli ali drugem učnem okolju. Včasih pa se zgodi, da se otrok nahaja v okolju (npr. v parku, restavraciji), kjer ni možno, da bi vnaprej pripravili vizualno podporo. V tem primeru lahko uporabimo obesek za ključke na vrvici, ki se pritrdi na pas. Poleg tega lahko uporabimo metodo barvnega označevanja glede na

teme (hrana, pijača, igrače, lokacije). Otrok ima tako lažji prenosni komunikacijski sistem, kot če bi na poti uporabljal celotno mapo PECS, v kateri so vizualno predstavljene njegove želje in potrebe. Ker so otroci z avtizmom zelo vizualni, bi jim morali vedno skupaj ponuditi vizualni in avditivni način učenja. Eden izmed načinov, kako to zagotoviti, je, da so na vseh slikah jasno napisane besede. Namen besede na sliki je zagotoviti, da vsi strokovni delavci, ki delajo z otrokom, uporabljajo enako besedo za želeni predmet. Pojavlja se tudi način oblikovanja podobe, ki predstavlja predmet, o katerem bi otrok želel komunicirati. Predlaga se uporabo prozornih škatel, ki se lahko uporabijo za shranjevanje želenega predmeta. V škatli (zapečateni z lepilom) je lahko na primer nekaj piškotov v poljubni obliki, manjša igrača ali drug predmet. Predmete, ki so pokvarljivi ali preveliki za v škatlo, lahko damo v majhno plastično škatlo s pokrovom in jih zamenjamo, ko je čas za to (npr. košček jabolka zamenjamo, ko je čas za malico). Na ta način spodbudimo otroka, da nam preda podobo, kot je na primer piškot v obliki živali, zapečaten v škatli, da dobi v zameno pravi piškot v obliki živali. Ena izmed prednosti vizualno zasnovanega sistema komunikacije je, da otroku omogoči, da fizično dela stvari, medtem ko je vključen v proces komunikacije. Ko otrok že zna izreči besedo ali uporabiti približek za sliko, je čas, da z uporabo slike prenehamo. Ta je le most do naslednje stopnje – govorjenja. Ukinjanje uporabe vizualnega sistema komunikacije bo najverjetneje postopen proces, pri čemer se otroku odvzame tiste slike, za katere pokaže sposobnost, da jih lahko verbalizira. Ko je slika odstranjena z otrokove »besedne liste«, jo nadomestimo s prazno sliko, na kateri je le napisana beseda kot opomnik za strokovne delavce, da bi otrok zdaj že moral znati izreči besedo ali vsaj njen približek. Medtem ko nekatere slike umikamo, lahko še vedno slike uporabljamo za označevanje novih stvari, o katerih se otrok ravno uči in jih je morda sposoben razumeti in prepoznati, vendar za njih še ni razvil receptivnega besedišča (Siegl 2023).



Literatura in viri:

- Hannah, L. (2018): *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Maribor: Center društvo za avtizem.
- Jurišić D., B. (2011): Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. V: Ciril Kržišnik (ur.), Battelino Tadej (ur.). *Izbrana poglavja iz pediatrije*, str. 340–356. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Siegl, B. (2023): *Pomoč otrokom z avtizmom pri učenju: načini obravnave za strokovnjake in starše*. Radovljica: Didakta.
- Werdonig A., Vizjak Kure T., Švaglič M., Petrič Puklavac M., Kornhauser Robič L., Turk-Haskič A., Štok M., Marenče M., Caf B. (2009). *Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS*. Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Smernice_pedsolski_MAS.pdf, 13. 4. 2024.

Spodbujanje razvoja mišljenja otrok v osnovni šoli



Danijela Jelisavac, mag. prof. soc. ped., Osnovna šola Dušana Bordona Semedela - Koper

Otrokova sekundarna socializacija poteka v šoli, zato je učitelj oseba, ki ima pomembno vlogo pri spremljanju in spodbujanju otrokovega razvoja v času šolanja. Pričujoče besedilo obravnava razvoj mišljenja v srednjem otroštvu. Natančneje, proučevani problem se osredotoča na načine, s katerimi lahko učitelji spodbujamo razvoj mišljenja otrok med 6. in 12. letom starosti. To obdobje Piaget označuje kot obdobje konkretno logičnega mišljenja. Da bi učitelji znali izbrati primeren način oziroma strategijo spodbujanja razvoja mišljenja svojih učencev, je osrednjega pomena teoretska podkovanost in razumevanje tematike proučevanja.

Ključni pojmi: razvoj mišljenja, srednje otroštvo, otroci, šola, učitelji.

1 Opredelitev mišljenja

Mišljenje zajema vse spoznavne procese, ki potekajo v delovnem spominu. Gre za odkrivanje novih odnosov med izkušnjami. Glede na odnos do realnosti Pečjak (2001) loči realistično in domišljisko mišljenje. Realistično mišljenje zajema kombiniranje objektivnih, tj. stvarnih dejstev, medtem ko domišljisko mišljenje zajema kombiniranje dejstev ne glede na stvarnost in je pod vplivom želj ter čustev. Pečjak (2001) pojasnjuje, da se mišljenje pojavi, kadar oseba naleti na problem. V nadaljevanju je predstavljena teorija Piageta, ki je proučeval strukture in operacije mišljenja.

Mišljenje je Piaget opredelil kot skupek vsebine, strukture in funkcije/miselnih procesov. Vsebina je to, kar posameznik miselno izraža/izjavlja. Miselna struktura ali koncept je spremenljivka, ki se z razvojem spreminja, z njo povezana je shema, tj. organizirani vzorci misli (Batistič Zorec 2014). Pečjak (2001) dodaja, da so miselne strukture vsebine, s katerimi mislimo (zaznave, pojmi, strukture). Miselne strukture torej povedo, s čim posameznik misli. Miselni proces po Piagetu (v Batistič Zorec 2014) pa vpliva na razvoj mišljenja oziroma na proces organizacije in adaptacije. Adaptacija, ki jo sestavlja asimilacija in akomodacija, je prilagajanje oziroma vzdrževanje ravnotežja med okoljem in miselno strukturo. Asimilacija je vključevanje informacij iz okolja v že obstoječe miselne sheme, kar pomeni, da gre za proces prilagajanja informacij obstoječi miselni strukturi. Akomodacija pa je prilagajanje načina mišljenja novim informacijam, pri čemer nastane nova miselna struktura. Ko otrok usvaja nove spretnosti, jih v svojih miselnih procesih reprezentira v obliki shem. Te vsebujejo ideje, spomine, spretnosti in asociacije, ki so povezane s posameznim sklopom operacij v oko-

lju. Ko se otrok razvija in je v interakciji z okoljem, svoje sheme nenehno razvija in spreminja. Piaget je menil, da dogodek, ki prepreči normalen način uporabe obstoječih shem, povzroči mentalno stanje neravnovesja. To pomanjkanje ravnovesja naj bi otroci poskusili nadomestiti s procesoma asimilacije in akomodacije (Hayes in Orrell 1998).

Dasen (1994, v: McLeod 2018b) je v svoji raziskavi odkril, da različne kulture dosegajo različne miselne operacije pri različnih starostih, glede na njihov kulturni kontekst. Avtor navaja svojo raziskavo, ki jo je opravil med osem in štirinajst let starimi Aborigini v avstralski puščavi. Otrokom je postavil naloge konzervacije količine in zavedanja prostora. Odkril je, da se sposobnost razumevanja načela konzervacije pojavi kasneje pri Aboriginih (med desetim in trinajstim letom starosti) kot pri Piagetovem vzorcu švicarskih otrok (med petim in sedmim letom starosti). Avtor je odkril, da pa je sposobnost zavedanja prostora nastopila prej pri Aboriginih kot pri Piagetovem vzorcu. Taka raziskava nakazuje, da je spoznavni razvoj ne le odvisen od stopnje razvoja otroka, temveč tudi od dejavnikov okolja – sposobnost zavedanja prostora je pri nomadskih skupinah ljudi ključnega pomena.

2 Mišljenje skozi teorijo Jeana Piageta

Z razvojem intelekta je otrok vedno bolj sposoben izvajati taka dejanja v okolju, ki mu omogočajo preživetje. Avtor je zagovarjal idejo, da se inteligentnost razvija z interakcijami z okoljem. Otrok je aktiven in ves čas deluje na svoje okolje tako, da počne različne stvari, nato pa opazuje posledice svojih dejanj (Hayes in Orrell 1998). Piaget je menil, da se človek ne rodi s svojim znanjem in že oblikovanim razumevanjem, temveč svojo inteligentnost razvija po razvojnih stopnjah (Hill 2001). Čeprav je proces intelektualnega razvoja postopen in kontinuiran, so njegovi rezultati diskonti-



nuirani. Omenjeni rezultati so razvojne stopnje, med katerimi prihaja do razlik v mišljenju (Labinowicz 2010). V svoji teoriji spoznavnega razvoja otrok je Piaget opredelil štiri razvojne stopnje (Batistič Zorec 2014):

- senzomotorična/zaznavno-gibalna stopnja (ki poteka od rojstva do 2. leta starosti),
- stopnja predoperativnega mišljenja (poteka od 2. do 7. leta),
- stopnja konkretnih operacij (poteka od 7. do 11. leta),
- stopnja formalnih operacij (poteka od 11. do 15. leta).

Zagovarjal je dejstvo, da je zaporedje otrokovega razvoja stalno: vsi otroci morajo preiti stopnjo konkretnih operacij, da lahko dosežejo višjo stopnjo, torej stopnjo formalnih operacij. Od vsakega posameznega otroka pa je odvisna hitrost prehajanja na višje stopnje. Nekateri otroci prej dosežejo višjo stopnjo (stopnjo konkretnih operacij in stopnjo formalnih operacij), nekateri ostajajo dlje časa na isti stopnji in nekateri nikoli ne preidejo na višje stopnje. Razvojne stopnje se v kontinuiranem procesu prekrivajo. Otroci prehajajo na višje stopnje tako, da hkrati odgovarjajo na načine, ki so značilni za več stopenj hkrati. Statičnih stopenj ni, vsaka stopnja pomeni izpolnitev nečesa, kar je bilo prej, in začetek nečesa novega, kar vodi do višje stopnje (Labinowicz 2010).

V prehodnem obdobju otroci postopoma opuščajo načine mišljenja, značilne za predhodno miselno stopnjo, novih načinov mišljenja pa še niso usvojili. Otroci uporabljajo konkretne miselne operacije samo pri reševanju nekaterih problemov, medtem ko druge rešujejo še na prejšnji razvojni stopnji – stopnji preoperativnega mišljenja (Marjanovič Umek in Svetina 2009).

Razvojna stopnja konkretnih operacij je tretja stopnja spoznavnega razvoja po Piagetu (Batistič Zorec 2014). Na tej stopnji razvoja pričnejo otroci uporabljati miselne operacije – miselno modificirajo s tem, kar vidijo/slišijo, in pri tem uporabljajo logična pravila. Miselne operacije se nanašajo le na konkretne objekte, ne pa tudi abstraktne. Piaget je konkretno logične miselne operacije opredelil kot oblike mišljenja, pri katerih otroci sklepajo na podlagi logičnih odnosov, ne pa na podlagi trenutne zaznave (Marjanovič Umek in Zupančič 2009). Miselne operacije povedo, kako otrok misli. Ko otrok razmišlja o stvareh, izvaja miselne operacije. V tem času je otrokovo mišljenje podobno mišljenju odraslega, težave ima pri uporabi prej omenjenih abstraktnih pojmov, saj mora za razumevanje stvari le-te povezati z resničnim svetom (Hayes in Orrell 1998). Piaget je miselne operacije pojasnjeval s pomočjo matematičnih operacij seštevanja, odštevanja, prehodnosti in ohranjanja. Otrok razmišlja logično in fleksibilno. Razvoj kon-

kretno logičnega mišljenja je postopen. Svetina (2005) je s svojo raziskavo zagovarjal predpostavke, da sta izkustveno mišljenje in uvid prehodna miselna koncepta – pojavita se takrat, ko otrok postopoma opušča predoperacionalne vzorce mišljenja in usvaja konkretno logične oblike sklepanja. Z razvojem operativnega mišljenja pa uporaba prehodnih strategij ugasne. Zaključil je, da je razvoj izkustvenega mišljenja nujen, ne pa še zadosten pogoj za razvoj konkretno logičnega sklepanja. V obdobju konkretnih operacij sta značilni (Batistič Zorec 2014): reverzibilnost (tj. prehajanje v prvotni položaj) in decentracija mišljenja (tj. hkratno osredotočanje na več vidikov objekta). Reverzibilnost je miselna operacija, s katero otrok v svojih mislih obrne potek dogodkov v nasprotno smer oziroma v prvotni položaj (Marjanovič Umek in Svetina 2009). Otroku lahko torej na svetu zunaj sebe izvaja logične manipulacije na odnosih med objekti in situacijami, vendar teh operacij ne zmore izvesti čisto v svoji glavi, saj potrebuje konkretno prisotnost predmetov, s katerimi rokuje (Hill 2001). Za konkretno logično mišljenje je značilen tudi upad egocentričnega mišljenja. Med sedmim in osmim letom se egocentrizem hitro zmanjšuje, zato se povečuje otrokova sposobnost življenja v glediščno točko drugega (Labinowicz 2010). Otroci v obdobju konkretnih operacij zmorejo razumeti perspektivo drugega. Piaget je to zmožnost preveril z eksperimentom »treh gor«, pri čemer je na mizo postavil tri različno velike makete gora. Okoli mize je nato posedel otroka in odraslega, pri čemer je otrok moral nato narisati, kako gore na mizi vidi odrasel. Otroci na ta način ne le da pričenjajo razumeti perspektivo drugega, temveč pričnejo upoštevati te informacije pri reševanju problemov (Cherry 2019). Raziskave so pokazale, da otroci pred devetim letom starosti niso sposobni pravilno razbrati oziroma določiti glediščne točke druge osebe (Labinowicz, 2010). So pa otroci na stopnji konkretno logičnega mišljenja zmožni razumeti načela:

- konzervacije (količine, teže ipd.),
- seriacije (tj. razvrščanje po vrstnem redu),
- tranzitivnosti (tj. odnosi med predmeti) in
- klasifikacije (tj. razvrščanje po lastnostih/razlikah med predmeti) ter
- inkluzije razredov (tj. hierarhični odnosi) (Batistič Zorec 2014).

V obdobju konkretno logičnega mišljenja otroci že med sedmim in osmim letim starosti razumejo, da se količina snovi ne spremeni, kadar se spremeni njena oblika (načelo konzervacije). Okrog osmega leta so zmožni urejati predmete na podlagi več značilnosti (npr. barva, oblika) hkrati (načelo klasifikacije). Med devetim in enajstim letom zmorejo primerjati množice predmetov (npr. sadje) z njihovimi podmnožicami (npr. jabolka, hru-

ške) – načelo razredne inkluzije. Otroci razumejo tudi osnovna pravila računanja in verjetnosti. Otroci v srednjem otroštvu računajo na prste, da števila zaporedno dodajajo. Piaget je opravil veliko konzervacijskih preizkusov na konkretno operacijskih otrocih in ugotovil, da jim njihove umske operacije omogočajo nove načine razmišljanja o problemih (Hill 2001). Greenfield (1966, v: McLeod 2018b) je odkril, da šolanje vpliva na usvajanje konceptov, kot je npr. načelo konzervacije.

Piaget se je dotaknil tudi področja jezika, saj je menil, da je jezik preprosto zunanje izražanje otrokovih miselnih procesov. Avtor je zagovarjal idejo, da je govor odraz otrokovega mišljenja. Otroku naj bi pri petih letih preprosto govoril to, kar misli, saj govor izvira iz potrebe po organizaciji otrokovih interakcij z okoljem, ne pa socialnih interakcij. Otrokov govor je tako na predoperativni stopnji egocentričen. Mišljenje samo je najpomembnejše, jezik pa otrok usvoji zato, ker je koristno orodje mišljenja (Batistič Zorec 2014). V nadaljevanju je predstavljena teorija ruskega psihologa Vigotskega, ki je, v primerjavi s Piagetom, zavzel drugačno stališče do razvoja mišljenja in s tem tudi govora otrok.

3 Mišljenje skozi teorijo Leva S. Vigotskega

Vigotski je v svoji teoriji zagovarjal sledeča stališča (Batistič Zorec 2014):

- kognitivni razvoj je rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem,
- razvoj poteka po razvojnih stopnjah,
- otrok je aktiven v razvoju in
- izkušnje oblikujejo mišljenje.

Mišljenje je opredelil kot proces internalizacije (tj. ponotranjanja zunanjih in socialnih interakcij). Začne se kot medosebni proces in sčasoma postane notranji proces v otroku. Vsaka funkcija procesa poteka na dveh ravneh – najprej socialni, nato psihološki. V procesu internalizacije otroku najprej pomagajo drugi, potem si otrok pomaga sam, npr. z glasnim govorjenjem, in na koncu ponotranji koncept. Vigotski je zagovarjal idejo, da se mišljenje oblikuje skozi besede – na začetku sta govor in mišljenje ločena, potem se z razvojem zblížujeta preko verbalnega mišljenja (koncepti – abstraktne značilnosti, odnosi med objekti). Njun razvoj ne poteka vzporedno, lahko se večkrat razhajata in spajata (Batistič Zorec 2014).

Avtor nadalje razlaga, da otrokovo usvajanje govora izhaja iz otrokove potrebe po komuniciranju z ljudmi. Otroci imajo močno potrebo po interakcijah z drugimi ljudmi in njihov jezik se razvija zato, ker omogoča bolj uspešne socialne interakcije. Vigotski ni zanikal, da je jezik lahko tudi orodje mišljenja otroka. Ko otroci med igro govo-

rijo sami sebi, je to vedenje, ki ga je Piaget označil za egocentrični govor Vigotski pa je to vedenje označil kot ekspresivno funkcijo jezika, saj otrok potrebuje to vrsto jezika za sprotno spremljanje notranjih miselnih procesov. S Piagetom se je strinjal, da taka raba jezika otrokom omogoča reorganizacijo in restrukturacijo situacij na kognitivni ravni, toda menil je, da je to zgolj ena od dveh pomembnejših funkcij jezika pri otrocih – če že je katera od obeh funkcij jezika pomembnejša, je po njegovem mnenju to socialna komunikacijska funkcija (Hayes in Orrell 1998).

V svoji teoriji razvoja je poudaril vlogo odraslega pri prehajanju otroka iz dejanskega v potencialni razvoj – ta prehod je poimenoval območje bližnjega razvoja (Batistič Zorec 2014). Potencialna intelektualna sposobnost vsakršnega otroka je torej večja, če dela v sodelovanju z osebo, ki ve več kot on, kot pa če dela otrok sam (Hill 2001). Zupančič (2001) dodaja, da je območje bližnjega razvoja območje sposobnosti nad otrokovo trenutno razvojno ravno, ki ga bo usvojil v bližnji prihodnosti. Pri območju bližnjega razvoja gre torej za razmerje med otrokovo dejansko razvojno ravno in potencialno ravno, ki jo otrok lahko doseže s pomočjo mentalno razvitejšega partnerja – odrasle osebe ali kompetentnega vrstnika (Zupančič 2001; Vigotski 2010).

Vigotski (2010) izpostavlja poučevanje v šolskem obdobju kot dejavnik, ki določa otrokov miselni razvoj. Z oblikovanjem koncepta območja bližnjega razvoja Vigotski nakazuje, da sta v vseh razvojnih obdobjih učenje in delovanje v območju bližnjega razvoja ključnega pomena za spodbujanje otrokovega razvoja. Ustrezno poučevanje znotraj območja bližnjega razvoja je tisto, ki otroka spodbuja, da se dvigne nad samega sebe. To učitelj doseže tako, da učencem nudi naloge, ki učence spodbujajo k napredku v mišljenju. Poučevanje, ki ne poteka znotraj območja bližnjega razvoja, lahko poteka pod tem območjem ali nad njim.

4 Vloga igre

Piaget in Vigotski sta proučevala tudi otroško igro. Piaget je igro proučeval le v kontekstu preučevanja razvoja mišljenja. Simbolna igra oziroma simbolno mišljenje je posledica konflikta med akomodacijo in asimilacijo. Akomodacijo poveže z imitacijo, asimilacijo pa s simbolno igro oz. igro pretvarjanja, ki jo avtor poimenuje tudi egocentrično mišljenje. Zagovarjal je tezo, da se pri otrocih najprej pojavi individualna in nato socialna igra. Vigotski je to tezo presegel z idejo o prepletu individualne in socialne igre. Učenci tako Vigotskega kot Piageta danes trdijo, da je igra tako individualna kot socialna (Marjanovič Umek in Zupančič 2001). Feinov kognitivno-socialni model

(Fein 1981, v: Marjanovič Umek in Zupančič 2001) pojasnjuje, da je prehod na višjo stopnjo spoznavnega oziroma kognitivnega razvoja pri otrocih moč opaziti s prehodom od socialne k individualni igri. V celoten model učenja in razvoja ter s tem tudi igre je Vigotski vtkal tako socialni kot kulturni kontekst, v katerem otrok razvija svoje mišljenje skozi interakcije z drugimi. V ta proces je vključil svojo idejo o območju bližnjega razvoja (Marjanovič Umek in Zupančič 2001). Večina otrokovih interakcij z odraslimi je asimetričnih. Med igro se otroci igrajo s kompetentnejšimi partnerji in se od njih učijo. Ko otrokovi partnerji pri igri spodbujajo njegov razvoj, otroka usmerjajo k spoznavno zahtevnejšim dejanjem. Otrokov razvoj poteka od opravljanja določene dejavnosti (kot je npr. igra) s pomočjo mentalno razvitejšega partnerja do samostojnega obvladovanja. Območje bližnjega razvoja oziroma območje sposobnosti nad otrokovo trenutno stopnjo razvoja je Oerter (1993, v: Marjanovič Umek 2001) razdelil v tri tipe. Prvi tip zajema neformalne ali formalne vrste namerne pomoči kompetentnejših partnerjev otroku (npr. pomoč pri učenju). Drugi tip zajema otrokovo stimulativno fizično okolje (knjige, igrače). Tretji tip je sama igra, v kateri otrok doseže razvojno stopnjo nad svojo trenutno. Šolski pouk naj bi ravnno tako nenehno rahlo prehiteval otrokov razvoj. Učitelji naj bi načrtovali pouk tako, da učenci utrjujejo in poglobljajo svoje znanje, hkrati pa preko problemsko naravnane pouka razvijajo svoje lastno mišljenje.

V simbolni igri otroci vzpostavljajo socialne vrstniške interakcije in interakcije z odraslo osebo ter hkrati z rabo simbolov »izvajajo« miselne in govorne pretvorbe. Zaznavno podobne in zaznavno nepodobne stvari pretvarjajo v predmete, osebe, ki jih potrebujejo, vzpostavljajo nove odnose in spreminjajo ravnanja; kar vse zahteva rabo predstavnosti. Te miselne pretvorbe jim v največji meri omogoča jezik kot simbolni sistem, predvsem metajezikovne zmožnosti. Otroci v simbolni igri praviloma uporabljajo metajezik spontano (npr. za načrtovanje igre, privzemanje različnih sočasnih ali zaporednih vlog, za opisovanje in razlago nečesa, česar ne vidijo – domišljajska sfera) (Yaden, Rowe in MacGillivray 1999, v: Marjanovič Umek 2011). Pogostost rabe metajezika v simbolni igri pa ni odvisna le od starosti otrok in njihovih metaspoznavnih zmožnosti, temveč tudi od igralnih pogojev, vsebine in strukture igre.

J. W. Astington in J. Pelletier (1996, v: Marjanovič Umek 2011) sta opravili raziskavo, v katero sta vključili otroke, stare od 9 do 10 let. Pri tem sta rabo metajezika otrok ocenjevali v treh različnih igralnih pogojih: 1) dva otroka sta se sama igrala šolo v miniaturni učilnici (vključevala je nekatere

šolske pripomočke in učence lutke); 2) otrok se je igral šolo z eno od odraslih oseb (raziskovalka), pri čemer je imel na razpolago »šolske« igrače in punčke, lutke; otrok je prevzel vlogo učitelja/ice, odrasla oseba je bila učenka; 3) odrasla oseba je, ob igri s pravili (igra Ugani kdo), učila otroka igrati igro in pri tem rabila veliko metajezika. Takoj za tem je otrok učil igrati isto igro druge otroke, vrstnike. Analiza posnetkov igre otrok je pokazala, da so enako stari otroci rabili bistveno manj metajezika v igralnem pogoj u ena in dva kot v igralnem pogoj u tri. Odrasle osebe, ki so otroka učile pravil igre, so uporabile metajezik (kot npr. »Jaz ne morem videti tvojih slik in ti ne moreš videti mojih. Jaz ne morem vedeti, katero sliko imaš v mislih in ti ne moreš vedeti, katero imam jaz. Sedaj lahko izbereš eno. Toda zapomni si, jaz ne morem videti, zato jaz ne vem, katera je to ...,«), ki so ga uspešno vključili v svojo razlago pravil igre vrstnikom predvsem starejši otroci in otroci, ki so že imeli razvito teorijo uma. Simbolna igra in možnosti, ki jih ta nudi za razvoj govora, so bile pogosto preučevane, predvsem spoznavni razvoj otrok. Pellegrini in sodelavci (1998, v: Marjanovič Umek 2011) so posebej opozorili na moč simbolne socialne igre kot konteksta, v katerem se razvijajo

vrstniške interakcije. Pri tem pa avtorji opozarjajo, da ni mišljena vsaka socialna interakcija, temveč prijateljske interakcije, ki imajo recipročni in dia-dni učinek.

Simbolna igra je osnova za reprezentacijo mentalnih stanj in vključuje več komponent: sposobnost zavedanja lastnih miselnih struktur in sposobnost vključevanja reprezentacij miselnih struktur drugih v lastne miselne strukture (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001), zato je v procesu osnovnošolskega izobraževanja pomembno, da pedagogi posvečamo pozornost tudi področju igre.

5 Otrok in šola

Papalia s sodelavci (2003) opredeljuje vstop v prvi razred kot pomemben mejnik otrokovega spoznavnega razvoja. Vstop v prvi razred je temelj celotne šolske poti, zato je pomembno, da učitelji sodelujemo z otroki pri dogajanju v razredu. Avtorji opozarjajo, da se razlike v dosežkih med otroki v prvem razredu sčasoma še povečajo, zato je pomembno posvečati pozornost otrokovemu okolju. Raziskave so pokazale, da so otroci iz družin z visokimi prihodki, z obema staršema in ki

Pustolovski park Betnava

H-1, Ljubljanska ulica 128



Preizkusite svoje sposobnosti in doživite pravo mero adrenalina na šestih različnih progah med drevesnimi krošnjami. Park tako predstavlja pravo doživetje za vso družino.

☎ +386 (0)40 181 372 (Valentina) ✉ betnava@pustolovski-park.si 🌐 www.pustolovski-park.si

so preživel veliko časa v vrtcu, dosegli v prvem razredu boljše učne rezultate kot otroci iz družin z nižjimi prihodki, enostarševskih družin in ki so preživel v vrtcu zgolj nekaj ur na dan ali pa niso hodili v vrtec. Družina in pričakovanja učiteljev ter vzgojno-izobraževalnega sistema so pomembni okoljski dejavniki, ki lahko preko sodelovalnega učenja, raznolikosti poučevanja, problemsko usmerjenega pristopa poučevanja, sodelovanja šole s starši in s povezovanjem predmetnih področij delujejo varovalno na otrokov razvoj v šoli. Vzorci vedenja v razredu se oblikujejo že prvo leto v šoli – to leto je priložnost za starše in učitelje, da otrokom pomagajo pri oblikovanju dobrih učnih navad.

Ko starši posredujejo med otrokom in zunanjim svetom, prenašajo nanj dobre strani in tudi pomanjkljivosti svojih osebnosti, konflikte, emocionalna in spoznavna sredstva. Raziskave o vplivu kvalitete interakcij med otrokom in materjo na spoznavni razvoj otrok so pokazale, da je na podlagi načina materinega poučevanja možno ena-

ko dobro predvideti otrokovo spoznavno vedenje kot na osnovi rezultata testa inteligentnosti. Sledijo izsledki raziskave, ki jih lahko apliciramo tudi v šolsko okolje oziroma odnos med učitelji in učenci. V omenjeni raziskavi so sodelovale matere z visoko in matere z nižjo izobrazbo. Matere z višjo izobrazbo so pokazale večjo občutljivost za potrebe otrok, posvečale so jim več pozornosti in jim pomagale bolj z nasveti kot neposrednimi navodili. Bolj izobražene matere so tudi večkrat pohvalile otroke in jih hkrati ter med govorom uporabljale bolj kompleksen in sestavljeni govor. Ravno tako so se posluževale strategij reševanja problemov in so otrokom posredovale bolj splošne strategije ter niso dajale neposrednih sugestij. Iz omenjene raziskave sta razvidna dva aspekta vloge odraslega (starša, tudi učitelja) pri otrokovem raziskovanju okolja (Piciga, 1995). Zadovoljevati mora otrokovo osnovno potrebo po varnosti in ljubezni ter hkrati kot posrednik pri spoznavanju sveta zadovoljiti potrebe konkretnega otroka. Vsak otrok ima pravico do lastnih spoznanj, tudi če potrebuje več časa za razmislek ali celo fizične prilagoditve, ki mu omogočijo izkustvo oziroma doživetje. Otroku na prvih stopnjah razvoja mišljenja največ nudi izkušnja na lastni koži (Piciga 1995; Martinjak 2004). Telo ni le orodje, ki omogoča gibanje, je tudi sredstvo za doseganje znanja (Martinjak 2004).

6 Smernice za učitelje

Drgan in sodelavci (2010) opozarjajo, da študije o razvoju in delovanju možganov kažejo, da je za posameznikov učni razvoj zelo pomembno učenje v otroštvu. Človeški možgani so v največjem obsegu zmožni ustvarjanja novih povezav med živčnimi celicami do desetega oziroma dvanajstega leta starosti. Omenjene povezave pa so osnova za vse nadaljnje učenje, zato je pomembno, kako se otroci v tem obdobju naučijo usvajanja znanja – ali je to zgolj reproduktivno (v smislu poznavanja dejstev in učenja na pamet) ali pa na osnovi razumevanja, ki vključuje tudi ustvarjalno uporabo znanja v vsakdanjih življenjskih situacijah.

Program NTC učenje

Program NTC učenje je pedagoški pristop, ki temelji na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov. Tako starše kot vzgojitelje in učitelje sistematično usmerja k tistim igralnim dejavnostim z otroki, ki še posebno dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav (t. i. sinaps med nevroni) v času njihovega najintenzivnejšega razvoja, od rojstva do približno desetega oz. dvanajstega leta starosti. Program je sestavljen iz treh sklopov dejavnosti, ki spodbujajo razvoj in aktivnost sinaps v možganih, prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju ter razvijajo funkcionalno mišljenje (Drgan idr. 2010):





1) spodbujanje razvoja sinaps v možganih (nevronska mreža):

- telesno-gibalne igre (igre vrtenja, skakanja, hoje in ravnotežja),
- igre za akomodacijo (igre z žogo, iskanje podobnosti, plezanje, plavanje, tek, preskakovanje, plazenje),
- grafomotorične igre (oblikovanje plastelina, navijanje volne).

2) spodbujanje pomnjenja z asociacijami:

- igre s simboli (prepoznavanje simbolov avtomobilov, držav sveta, športnih klubov, različnih izdelkov),
- igre spomina (iskanje asociacij),
- glasbene dejavnosti (poslušanje himen),

3) spodbujanje funkcionalnega mišljenja:

- uganke/problemska vprašanja,
- igre za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja (ustvarjanje novih pripovedk, skupinsko ustvarjanje ugank, ples, nove ideje za ločevanje odpadkov, ohranjanje narave).

Rajović (2015) v svojem delu ponuja različne vaje, ki spodbujajo miselni razvoj otroka in ki jih lahko uporabljamo tudi učitelji pri svojem delu. Razlikuje med vajami abstraktnih pojmov, seriacije in klasifikacije ter asociacij in analogij:

- primer vaje abstraktnih pojmov – spoznava-

nje simbolov držav. Otroci najprej spoznavajo zastave in grbe posamezne države. Na tak način otroci oblikujejo tudi asociacije držav, ki jih lahko preverjajo preko različnih iger.

- Primer vaje seriacije in klasifikacije – prepoznavanje zastav različnih držav in iskanje podobnosti med njimi.
- Primer vaje asociacij in analogij – oblikovanje igre spomin, raznih sestavljanek in iskanje podobnih odnosov med zastavami ali grbi držav.

Načrtovanje pouka

Poučevanje naj bo usmerjeno v učence in doseženo skozi aktivno raziskovanje. Vloga učitelja je predvsem spodbujati učenje, ne pa neposredno poučevati, posledično naj bi se učitelji posluževali spodaj naštetih smernic (McLeod 2018a):

- osredotočanje na proces učenja, ne pa na rezultat učenja,
- raba metod, ki zahtevajo ponovno odkrivanje in rekonstrukcijo že znanih dejstev,
- raba sodelovalnih in individualnih aktivnosti z namenom medvrstniškega učenja,
- omogočanje situacij, ki predstavljajo uporabne probleme in sprožajo v otroku miselni konflikt,
- evalviranje otrokovega razvoja in učenja z namenom načrtovanja ustreznih nadaljnjih nalog.

Woolfolk (2002; 2016) navaja konkretne smernice, ki so v pomoč učiteljem pri spodbujanju spoznavnega razvoja otrok v srednjem otroštvu oz. na razvojni stopnji konkretnih operacij: učitelji naj se poslužujejo konkretnih rekvizitov in vizualnih pripomočkov (primer: raba časovnih trakov pri zgodovini in tridimenzionalni modeli pri naravoslovju). Učencem je treba nuditi možnost rokovanja z objekti (primer: oblikovanje preprostih znanstvenih poskusov – učenci naj s pomakanjem stenja v vosek naredijo sveče, tkejo blago na preprostih statvah, pečejo kruh, ročno pripravljajo črke za tisk ali opravljajo druga obrtniška dela, ki so bila nekoč vsakodnevni opravke ljudi). Učencem je potrebno podajati kratka in organizirana besedila ter predstavitve (primer: razdelitev zgodb ali knjig na poglavja, prehajanje na naslednje predstavitve snovi šele po utrjevanju predhodne). Učencem je treba podajati konkretne primere pri pojasnjevanju kompleksnih idej (primer: primerjava življenja učencev z življenjem likov v zgodbi, merjenje dveh različno velikih sob v šoli pri poučevanju pojma prostornine). Učencem je treba nuditi možnost klasifikacije in grupiranja objektov (primer: razvrščanje na koščke papirja napisanih povedi v odstavke, primerjava sistemov v človeškem tele-

su z drugimi sistemi (npr. možganov z računalnikom, srca s črpalko). Učencem je treba zastavljati probleme, ki zahtevajo logično, analitično mišljenje (primer: raba miselnih ugank, pogovor o odprtih vprašanjih za spodbujanje razmišljanja (npr. So možgani enako kot pamet?). Učitelji naj se poslužujejo tehnik zidarskega odra, prilagojene potrebam posameznega učenca (primer: priprava modelov, spodbud, začetkov stavkov, vodenja in povratnih informacij pred začetkom novih nalog ali tem ter izbira stopnje težavnosti ali samostojnosti pri projektih). Zagotoviti je treba dostop do številnih sredstev, ki podpirajo mišljenje (primer: raba učnih in organizacijskih strategij, raziskovalnih sredstev, jezikovnih orodij, plakatov in programov besednega procesiranja pri učencih ter modeliranje uporabe omenjenih sredstev). Koristiti je treba dialog in skupinsko učenje (primer: učenci naj poučujejo vrstnike, raba sodelovalnih in učnih strategij).

Kot pomembni sodelovalni in učni strategiji sta izpostavljeni učenje z opazovanjem in izogibanje negativnim učinkom učiteljevih pričakovanj. Učenje z opazovanjem nudi učiteljem veliko priložnosti. Pomembno je, da učitelj modelira vedenje



in odnose, za katere želi, da se jih učenci naučijo. (Primer: izkazovanje navdušenja za predmet poučevanja, demonstriranje reševanja miselnih in fizičnih nalog (glasno razmišljanje).) Pomembna je tudi raba vrstnikov kot modelov (primer: oblikovanje parov tako, da sta v paru učenec, ki dobro dela, in učenec, ki mu gre delo težje od rok, ter razlikovanje med šepetanjem in tišino med delom). Učitelj naj bi spodbujal prepoznavanje tega, da pozitivno vedenje vodi k ojačevanju. (Primer: poudarjanje povezav med pozitivnimi posledicami in vedenjem pri branju zgodb, pravičnost pri ojačevanju (pri nagrajevanju veljajo enaka pravila za vse učence)). Treba je izpostaviti tudi pomoč razrednih vodij pri modeliranju vedenja razreda (primer: priljubljen učenec naj bo prijazen do osamljenega ali boječega učenca, vodenje aktivnosti v razredu s strani priljubljenih učencev oz. učencev z visokim statusom). V šoli se lahko izogibamo negativnim učinkom učiteljevih pričakovanj s previdno rabo informacij o učencih, ki jih nudijo pisne naloge, osebne mape učencev in njihovi učitelji (primeri: izogibanje branju osebnih map na začetku leta, kritičnost in objektivnost pri pisanju poročil). Pomembna je fleksibilnost pri uporabi skupinskih strategij (primer: pogosto pregledovanje nalog učencev in preizkušanje nove razporeditve učencev po skupinah (različne skupine pri različnih predmetih) ter oblikovanje skupin tako, da so v njih učenci z različnimi sposobnostmi). Naloga naj bo izziv za učence (primer: ponudba široke palete problemov in spodbujanje, brez prigovarjanja v stilu »To je lahko, vem, da boš zmogel«). Posebno pozornost je treba nameniti odzivanju na manj uspešne učence (primer: raba namigov, dovolj časa za odgovor, iskrene pohvale, enaka pogostost poklica k sodelovanju kot pri drugih učencih). V proces učenja oziroma pouka je treba vključiti gradiva, ki kažejo različnost etničnih skupin (primer: lahko prosite učence, naj izdelajo svoje gradivo). Poučevanje naj poteka brez rasističnih, etničnih ali spolnih stereotipov/predsodkov (primer: vključevanje vseh učencev, spremljanje vsebine danih nalog). Učitelj mora biti pravičen pri vrednotenju in discipliniranju (primer: enake kršitve imajo enake kazni, ocenjevanje brez poznavanja identitete učenca, dodatno mnenje drugega učitelja). Učencem je treba prenesti iskreno sporočilo, da verjamete v to, da se lahko naučijo (primer: nezadovoljive pisne izdelke vrnite učencem skupaj s predlogi za izboljšanje, učencem pomagajte s podvprašanji na poti do odgovora). Pri reševanju nalog je treba vključiti vse učence (primer: sistem preverjanja učencev, spremljanje domačih nalog). Ravno tako je treba spremljati nebesedno vedenje (primer: nagibanje k določenim učencem, izogibanje določenim učencem, sprememba tona glasu pri določenih učencih).



Modeli razvijanja sposobnosti mišljenja

Herbert Puchta je oblikoval tri modele razvijanja sposobnosti mišljenja. Prvi model razvijanja sposobnosti mišljenja (Puchta 2011; 2012), ki se osredotoča na jezik in razvoj spoznavnih orodij otroka, vključuje rabo rime in ritma za lažje pomnjenje večjih količin snovi. Za ta model so značilni tudi raba podob, imaginarno mišljenje, pripovedovanje zgodb ter raba humorja in klepeta.

Drugi model, ki se osredotoča na multiplo inteligentnost otrok, predvideva načrtovanje pouka tako, da otroci razvijajo posamezno področje človeške inteligentnosti: intrapersonalno (znotrajosebno), interpersonalno (medosebno), logično-matematično, jezikovno, glasbeno, prostorsko, kinestetično, naturalistično. Z razvijanjem posameznih področij otroci hkrati razvijajo spoznavne procese, kot so npr. prepoznavanje vzorcev, logično sklepanje, postavljanje hipotez, preverjanje hipotez.

V tretjem modelu, ki združuje učenje mišljenja z učenjem jezika, avtor omenja 13 sklopov aktivnosti, s katerimi lahko otroci hkrati razvijajo miselne in jezikovne sposobnosti: delanje primerjav (iskanje razlik, podobnosti), kategoriziranje (besed, živali, vozil, rastlin, hrane), razvrščanje (po vrstnem redu, iskanje vsiljivca, iskanje manjkajočega), usmerjanje pozornosti (geometrijski liki, pesmi, gibalne zgodbe), pomnjenje (petje, iskanje parov, preizkušanje spomina), raziskovanje prostora (v učilnici, v kinu, iskanje zaklada), raziskovanje časa (merske enote časa, primerjava enot, raba izrazov), raziskovanje števil (sestavljanke, računanje, starost, teža, viši-

na), raba asociacij (toplo/hladno, tvorjenje zgodbe iz besed), analiziranje vzrokov in posledic (rojstni dnevi, vreme, kaj se zgodi, ČE/MORDA), odločanje (ideje, kaj je potrebno storiti), reševanje problemov (sestavljanka, načrtovanje šifer) in ustvarjalno mišljenje (iskanje novih načinov za uporabo predmetov, kaj bi se zgodilo).

7 SKLEP

Da bi učitelji znali presoditi, katera strategija spodbujanja razvoja mišljenja svojih učencev je najprimernejša, je treba poznati tako svoje učence kot tudi teorije o razvoju mišljenja otrok. Mišljenje je umska dejavnost in zajema določene spoznavne procese. Poleg opredelitve mišljenja je treba poznati dejavnike, ki vplivajo na mišljenje otrok oziroma učencev. V ta namen je v besedilu predstavljena teorija dveh najprepoznavnejših avtorjev s tega področja – Piageta in Vigotskega. Za razvoj otrokovega mišljenja v obdobju konkretno logičnih miselnih operacij lahko učitelji storimo veliko. Zavedati se je treba, da smo učitelji spremljevalci razvojne poti naših učencev in je zato pomembno, da stremimo k čim boljšim pogojem v šoli, ki omogočajo optimalen razvoj in učenje učencev. To lahko dosežemo s primernim načrtovanjem pouka in rabo sodelovalnih ter učnih strategij. Izpostavljeni sta strategiji učenja z opazovanjem in izogibanja negativnim učinkom učiteljevih pričakovanj. Ravno tako je pomembno načrtovati pouk tako, da le-ta rahlo prehiteva učenčev razvoj. Smernice omenjajo tudi igro, kot idealno priložnost za krepitev otrokovih miselnih operacij. Dober primer spodbujanja otrokovega miselnega razvoja so tudi program NTC učenje, avtorja Rajovića, in modeli

razvijanja sposobnosti mišljenja, avtorja Puchte. NTC učenje se osredotoča in poudarja vidik možganov ter delovanja in povezovanja sinaps v možganih otroka. S krepitvijo delovanja možganov se posledično krepi tudi razvoj mišljenja otroka oziroma učenca. Z namenom krepitve razvoja mišljenja je Puchta oblikoval in predlagal tri modele, ki podarjajo krepitev različnih področij inteligentnosti pri učencih in učenje jezika. Z ozaveščanjem in uveljavljanjem prakse spodbujanja razvoja mišljenja učencev v šoli lahko pripomoremo k razvoju družbe kot celote.

LITERATURA IN VIRI

- Batistič Zorec, M. (2014). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cherry, K. (2019). *The concrete operational stage of cognitive development*. Dostopno na <https://www.verywellmind.com/concrete-operational-stage-of-cognitive-development-2795458>.
- Drgan, L., Jurišević, M. in Rajović, R. (2010). *NTC učenje: Spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju*. Dostopno na https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/NTC/NTC-seminarsko_gradivo.pdf.
- Feldman, R., Olds, S. in Papalia, D. (2003). *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Hayes, N. in Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hill, G. (2001). *Psihologija: shematski pregledi*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Svetina M. (2009). Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 408–427). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. V: F. Nollimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Dostopno na http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf.
- Martinjak, N. (2004). Telo, gibanje in razvoj mišljenja. *Socialna pedagogika*, 8(2), 153–172. Dostopno na <https://www.revija.zzsp.org/2004/04-2-153-172.pdf>.
- McLeod, S. A. (2018a). *Jean Piaget's theory of cognitive development*. Dostopno na <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>.
- McLeod, S. A. (2018b). *Concrete operational stage*. Dostopno na: <https://www.simplypsychology.org/concrete-operational.html>.
- Piciga, D. (1995). *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Puchta, H., Williams, M. (2011). *Teaching young learners to think: ELT-activities for young learners aged 6-12*. London: Cambridge University Press.
- Puchta, H. (2012). *Developing thinking skills in the young learners' classroom*. Dostopno na http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files_mf/1337014114YL_Thinking_booklet.pdf.
- Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga, d. d.
- Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skubic, N. (2012). Povezanost teorije uma s socialnimi odnosi in otrokovo socialno kompetentnostjo. *Psihološka obzorja*. 21 (1), 51–66. Dostopno na http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2012_1/skubic.pdf.
- Svetina, M. (2005). Izkušveno mišljenje kot prehod med predoperacionalnim in konkretno logičnim mišljenjem pri otrocih. *Psihološka obzorja*. 14 (1), 101–118. Dostopno na http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2005_1/svetina.pdf.
- Zupančič, M. (2006). Vloga odraslega v otrokovi igri. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo* (str. 107–123). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut filozofske fakultete.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. London: Pearson Education.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.



Učenci priseljenci v slovenskem osnovnošolskem sistemu



mag. Lucija Rakovec, ravnateljica OŠ Jakoba Aljaža Kranj
Združenje Ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glasbenega šolstva Slovenije

Ravnateljki slovenskih osnovnih šol zadnjih nekaj let vztrajno in jasno opozarjamo pristojno ministrstvo in mestne občine na vedno večji problem, ki se brez ustrezne systemske rešitve, ne bo mogel rešiti. Po informacijah Ministrstva za vzgojo in izobraževanje je le še nekaj deset šol v Sloveniji, kjer ni učencev priseljencev, v mnogih šolah je že okrog četrtna otrok, ki učnega jezika ne obvladujejo dovolj, da bi nemoteno sledili pouku, kar povzroča nadaljnje učne, vedenjske in čustvene težave pri teh otrocih. Zmanjšuje se tudi pravočasna diagnostika drugih kognitivnih težav teh otrok. Tudi zato se tem učencem učni uspeh niža, kar znižuje njihove možnosti za vključitev v želene srednje šole in zatem na njihove zaposlitvene možnosti.

V okviru strokovne skupine za delo z učenci priseljenci, ki se je formirala v okviru Združenja ravnateljcev, smo zato v februarju 2024 naredili anke-to med osnovnošolskimi ravnatelji, s katero smo zbrali podatke iz okrog tretjine slovenskih osnovnih šol. Sodelujoče šole so bile v enakem deležu zastopane z vidika regij, kot tudi z vidika lokacije šole (mestne ali podeželske šole). Sodelujoče šole so v povprečju imele okrog 430 učencev. Na vprašanje, za koliko učencev na šoli slovenščina ni materni jezik, smo prišli do povprečne vrednosti dobrih 10% na šolo. Sodelujoče šole so imele v povprečju v letošnjem šolskem letu 6,2 učenca s statusom priseljenca 1. leto (torej so te šole za te učence upravičene do dodatnih ur slovenščine v sorazmernem deležu), povprečno 6,9 učenca priseljenca 2. leto (od 2. leta dalje šola na sistemski ravni ni več upravičena do dodatnih ur slovenščine) in povprečno 7 učencev priseljencev 3. leto. Ob tem želimo poudariti, da se šole med seboj zelo razlikujejo v deležu učencev priseljencev. Na kar 92% šol imajo učence priseljence, delež pa se iz leta v leto povečuje, oz. se povečuje celo med samim šolskim letom. Na nekaterih šolah dosega delež učencev priseljencev celo več kot 35%, kar generira zelo drugačno dinamiko vzgojno-izobraževalnega dela.

V tem šolskem letu smo na temo priseljencev spremljali razprave v javnosti in državnem zboru, ki so se vrtele predvsem okrog pripravljalnic za začetni pouk slovenščine, večinoma se je o njih govorilo le kot o modelu, ki ga poznajo nekatere evropske države, ki pa ga ravnateljki absolutno ne podpiramo. Pri tem modelu je najbolj sporno to, da je otrok na začetku vključen le v učenje učnega jezika brez stika s sošolci in svojo socialno skupino na šoli, ki bi jo sicer obiskoval. Nekateri od teh modelov celo predvidevajo neke vrste izpitov

ob koncu pripravljalnice, kar pogojuje vključitev v redno šolo. Tak model je lahko za otroka priseljenca diskriminatoren in stresen in ne govori v prid čim hitrejši in uspešni socialni integraciji, ki je prav tako nujen pogoj za učenje učnega jezika. Predlog strokovne skupine ravnateljcev podpira model učenja slovenščine, kjer bi se učenci priseljenci k pouku obveznega programa vključevali postopoma glede na uspešnost usvajanja učnega jezika t.j. slovenščine, kar bi bilo v pristojnosti strokovne skupine učiteljev na šoli. Govorimo o okvirno desetih urah pouka slovenščine na teden v času obveznega programa, torej v času pouka, ki bi mu sicer učenec priseljenec težko ali pa sploh ne mogel slediti. Naš cilj je, da se učenec priseljenec že od samega začetka vključuje v svojo socialno skupino, v svoj oddelek, in to vsak dan in pri urah pouka, ko je to smiselno in ko lahko sledi pouku. Naš predlog je bil zelo jasn tudi kar se tiče oblikovanja teh skupin, da bi bil pouk slovenščine kar se da učinkovit. Po našem predlogu bi pri oblikovanju skupin za učenje slovenščine izhajali iz starosti otrok, njihove materinščine (slovanska ali neslovanska jezikovna skupina) in ne nazadnje njihovega siceršnjega predznanja.

Veseli nas, da novela Zakona o osnovni šoli, ki naj bi na sistemski ravni uredila trenutno akutno situacijo z učenci priseljenci, s tega vidika sicer sledi našemu predlogu, saj govori tudi o tem, da se morajo učenci v pouk vključevati postopoma glede na znanje slovenskega jezika ter da se ob vključitvi udeležijo začetnega pouka slovenščine v okviru dopolnilnega izobraževanja, ki se lahko izvaja v času obveznega programa. Žal pa niti novela, niti konec šolskega leta sprejet Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa OŠ ne govorita o povečanem številu ur, ki bi šolam omogočale, da zares lahko sledijo usmeritvam novele Zakona

o osnovni šoli. Na naši šoli tako npr. na sistemski ravni ostajamo s 5,5 urami tedensko za vseh 50 učencev, ki bi potrebovali dodatne ure slovenščine za čim bolj učinkovito vključevanje v pouk s slovenskim učnim jezikom.

V strokovni skupini za pripravo predloga dela z učenci priseljenci smo se na začetku najprej srečali s potrebo po redefiniciji pojma »učenec priseljenec« in sicer bi pojem razširili kot sledi: »učenec, ki ne obvladuje slovenščine kot učnega jezika do te mere, da bi nemoteno sledil pouku«. Sistem namreč »priznava« status učenca priseljenca, s katerim so povezane tudi dodatne ure pouka slovenščine le za učence, ki so se v zadnjem letu priselili v Slovenijo, ki nimajo slovenskega državljanstva in katerega materinščina ni slovenščina. V šolah pa je bistveno več učencev, ki že dlje časa živijo v Sloveniji, ali so bili tu celo rojeni, njihova materinščina pa ni slovenščina in ne govorijo slovensko. Obe omenjeni skupini zahtevata enako pozornost in skrb šolskega prostora, ki bi otroku omogočil čim hitrejše napredovanje pri usvajanju slovenskega jezika do mere, da bi lahko čim prej začel slediti in sodelovati pri rednem pouku s slovenskim učnim jezikom.

Pogosto otroci priseljenci prihajajo iz družin, kjer je pogled na šolanje drugačen, kot ga imajo starši v Sloveniji, prav tako pa mu starši (običajno matere, ki prav tako ne znajo slovenskega jezika) ne

zmorejo pomagati ob morebitnih težavah v šoli. V teh družinah torej ne govorijo slovensko, kar pomeni, da tudi ne gledajo slovenske televizije, ne poslušajo slovenskega radia, ne berejo spletnih objav v slovenščini, ne berejo knjig v slovenščini. V okoljih, kjer je priseljencev več, se otroci priseljenci v popoldanskem času družijo z otroki isto govoreče jezikovne skupine, navadno tudi ne obiskujejo dejavnosti (treningov, tečajev ...), kjer bi se družili s slovensko govorečimi otroki, kar bi bilo z vidika uspešne integracije zelo dobrodošlo. Običajno se otroci priseljenci kljub spodbudam šole ne udeležujejo dnevov dejavnosti, taborov ali šol v naravi, kjer bi lahko prihajalo do zelo učinkovitega »t.i. situacijskega učenja« slovenščine. Na tem mestu je potrebno poudariti, da običajno ne gre za finančni temveč socialni vidik, ki je vezan na poglede določene narodne skupnosti na program šole, ki se ne dogaja le za šolskimi zidovi. V šolah opazujemo, da v prvi razred prihaja tudi vedno večje število otrok, ki so bili morda rojeni v Sloveniji, vrtca pa niso obiskovali ali pa so bili le vpisani in so ga obiskovali le za krajša obdobja, ki niso doprinesla ne k učenju slovenščine ne k ustrezni integraciji v skupinsko dinamiko v predšolskem obdobju.

Na srečo šolam v takih primerih velikokrat na pri-skočijo občine in tudi naše pristojno ministrstvo preko specifik za dodatne ure pouka slovenščine, za katere zaprosimo ravnatelji. Pa vendar bi si že-



leli sistemskih rešitev, ki bi prinašale predvidljivo načrtovanje šolskega leta in zaposlitev in ki ne bi bile vezane na dodatne prošnje in »iznajdljivost« vsakega posameznega ravnatelja.

Problematika, ki smo jo v okviru omenjene strokovne skupine v okviru Združenja ravnateljev in pomočnikov ravnateljev izpostavili in tudi naslovlili na pristojne inštitucije:

- trenutno preozka definicija pojma »učenec priseljenec«,
- učenci priseljenci se brez predznanja jezika v prvem in naslednjih šolskih letih ne morejo enakovredno vključiti k pouku, saj ne zmorejo slediti razlagi zaradi zahtevnosti besedišča,
- premalo ur je namenjenih poučevanju slovenščine za priseljence, zato vsaka šola to rešuje na svoj način (v okviru interesnih dejavnosti, ur v III. stebru, ob dodatni finančni podpori s strani lokalne skupnosti ...), kar ne more zagotavljati ustrezne kvalitete in kontinuitete tega pouka,
- zaradi oteženega sledenja pouku (saj ne zahteva na sistemski ravni odobreno le eno leto dodatnega pouka slovenščine po 1-2 uri tedensko!) otrok le stežka sledi pouku, kar vodi v nižjo učno uspešnost (nekateri učenci priseljenci so včasih celo prešolani v nižji izobrazbeni program) in kasneje poslabšuje možnost nadaljnega izobraževanja ter zaposlitveni možnosti,
- s starši večine učencev priseljencev komunikacija praktično ni mogoča (ne berejo sporočil šole, nimajo prevajalcev, če jih ne preskrbi šola, šolskega dela ne spremljajo in ga ne podpirajo ...),
- delež tujejezičnih otrok močno vpliva na dinamiko pouka in njegovo kakovost, saj od učitelja terja še več notranje diferenciacije, kot jo mora že tako zagotavljati zaradi celotne inkluzije,
- učenci priseljenci s posebnimi potrebami zaradi neznanja slovenščine ne morejo biti pravočasno prepoznani in usmerjeni, saj ustrezne službe ne morejo opraviti diagnostike, zato se zaradi prepozne obravnave pri teh otrocih običajno pojavi še več stisk in težav,
- učenci priseljenci se praviloma ne udeležujejo dni dejavnosti, šol v naravi in taborov, kljub prizadevanjem šol, da bi se to spremenilo (na voljo so sredstva iz šolskih skladov in fundacij ustanovljenih za ta namen). Taka udeležba bi izboljšala možnosti uspešnejše integracije zaradi učenja slovenščine preko »t.i. situacijskega učenja« jezika,
- učenci se med odmori družijo po nacionalni pripadnosti in pri medsebojnem sporazumevanju v šoli ne uporabljajo slovenščine,
- zaradi specifik na političnem prizorišču in vojnih žarišč, se med učenci pojavljajo mednarodna trenja,



- določene šole dobivajo sloves »šol s priseljenici«, »geto šol«, zato se otroci iz okoliša prepisujejo na druge šole,
- šola zelo težko rešuje vedenjske konflikte učencev priseljencev zaradi njihovega nepoznavanja slovenskega jezika,
- največji izziv trenutno predstavlja integracija otrok neslovanskih jezikovnih skupin (albanski jezik, indoiranski jeziki).

Rešitve, ki smo jih v okviru omenjene strokovne skupine v okviru Združenja ravnateljev in pomočnikov ravnateljev nanizali skupaj s konkretnimi pobudami in predlogi inbi jih bilo potrebno čim prej uvesti v sistem, če želimo uspešno integracijo učencev priseljencev ob zagotavljanju kvalitetnega vzgojno-izobraževalnega procesa za vse učence:

1. POUK

1.1 Uvesti pouk slovenščine oz. t.i. slovenske pripravljalnice za učence priseljence v obsegu najmanj dve uri dnevno na posamezno skupino v času rednega pouka na matični šoli.



1.2 Šole avtonomno presojaajo glede oblikovanja skupin učencev priseljencev za učenje slovenščine. Skupine se oblikujejo glede na predznanje, jezikovno skupino in starost otrok. Delež zaposlitve učiteljev slovenščine za učence priseljence se mora ustrezno povišati, saj sedanji normativi ne zagotavljajo ustreznega števila ur, ki so potrebne za zgoraj predlagan model učenja slovenščine.

1.3 Zaradi problematike pomanjkanja učiteljev menimo, da so za poučevanje slovenščine za učence priseljence poleg učiteljev slovenščine ali učiteljev razrednega pouka ustrezno strokovno usposobljeni drugi učitelji za poučevanje tujih jezikov (nemci, hispanisti ...).

1.4 Sistemizirati je potrebno delovno mesto koordinatorja za delo z učenci priseljenci (npr. šolskemu svetovalnemu delavcu ali drugemu strokovnemu delavcu na šoli) za:

- koordiniranje pouka slovenščine za učence priseljence,
- pripravo individualiziranih načrtov za posameznega učenca priseljence,
- nudenje strokovne podpore učiteljem pri delu z učenci priseljenci,
- koordinacijo sodelovanja s prevajalci, ki šolam pomagajo pri komunikaciji s starši,
- organizacijo roditeljskih sestankov s prevajalcem za starše učencev priseljencev in
- pomoč družinam pri spoznavanju slovenskega šolskega sistema in vključevanju v družbo,

Delež zaposlitve učitelja za poučevanje slovenščine za učence priseljence mora biti med šolskim letom fleksibilen, saj se zaradi priseljevanja ta delež na šolah velikokrat poveča. Šole morajo biti avtonomne pri odločitvi, v kateri razred bodo všolale učenca priseljence, zato bi bi ravnatelj lahko imenovali t.i. »komisije za učence priseljence« (glede na starost učenca naj bodo sestavljene fleksibilno: en član iz šolske svetovalne službe in trije člani izmed učiteljev razrednega pouka ali učiteljev predmetnega pouka matematike, slovenščine, angleščine, ki na osnovi pogovora/stika z otrokom, pogovora s starši in morebitnih verificiranih spričeval podajo strokovno mnenje o razredu všolanja učenca priseljence. Komisije morajo izhajati iz kriterijev morebitnega znanja slovenščine za posamezno starostno skupino, starosti in otrokovega siceršnjega predznanja nekaterih učnih predmetov (npr. znanje matematike, znanje angleščine ...). Komisije tudi spremljajo napredek otroka v posameznem šolskem letu in določajo o dodelitvi statusa Učenec PRISELJENEC 1, 2, 3. Ravnatelj na podlagi strokovnega mnenja komisije za sprejem učencev priseljencev odloči o razredu všolanja otroka.

Glede na napredovanje v znanju slovenščine in tudi siceršnje napredovanje v znanju naj se za učenca priseljence dodeli status, ki je vezan tudi na individualiziran načrt za posameznega učenca, kjer se opredeli posamezne oblike pomoči in prilagoditve:

- Status UČENEC PRISELJENEC 1 – dodeljeni najmanj dve uri slovenščine dnevno vsak dan, otrok lahko ni ocenjen,
- Status UČENEC PRISELJENEC 2 – dodeljena najmanj ena ura slovenščine dnevno vsak dan, otrok je ocenjen pri vseh predmetih (izjema lahko komisija z obrazložitvijo dovoli, da se otroka pri posameznem predmetu ne oceni),
- Status UČENEC PRISELJENEC 3 – dodeljene dodatne ure slovenščine ali morebitne druge prilagoditve po presoji komisije za učence priseljencev in učiteljev, ki učenca učijo. Otrok je ocenjen pri vseh predmetih.

Učenec ima torej lahko status priseljence tri leta, zato je v tem času šola (glede na avtonomno in strokovno presojo komisije za učence priseljence) upravičena do finančnih sredstev na sistemski ravni (učitelj za učenje slovenščine in koordinator za učence priseljence).

2. OCENJEVANJE

2.1 Učenci priseljenci imajo prilagojeno ocenjevanje. Na koncu drugega šolskega leta morajo praviloma pridobiti ocene pri vseh predmetih. O prilagoditvah odloča strokovna komisija za učence priseljence in oddelčni učiteljski zbor, ki učenca poučuje.

2.2 Učenec priseljenec, ki je zadnje leto vključen v osnovno šolo ni upravičen do pravice, da ne bi bil ocenjen ne glede na to, da ima status Učenec priseljenec 1.

3. NORMATIV

3.1. Število učencev s statusom priseljence naj vpliva na normativ oblikovanja oddelkov na šoli (kot npr. pri učencih Romih). Prilagoditev bi morala biti zaradi stabilnosti oddelkov na šolah upoštevana za ves čas šolanja otroka in ne le v letih, ko je otrok imel dodeljen status priseljence z zgoraj navedenimi prilagoditvami.

3.2 Za uspešno integracijo otrok priseljencev je v prihodnje potrebno upoštevati deleže po posameznih šolah in posameznih oddelkih, saj menimo, da na določenih šolah po Sloveniji, kjer otroci priseljenci v posameznem oddelku predstavljajo večino, ustrezna integracija ni več mogoča. Tukaj imamo v mislih predvsem določena področja v večjih slovenskih mestih, kjer se že oblikujejo t.i. »slovenske šole« in t.i. »šole za priseljence«, kar v prostoru ustvarja občutek drugorazrednosti in stigmatizacijo določenih šol, kar se pozna tudi pri vpisih v 1. razred kljub definirani vpisovanju preko šolskih okolišev.

4. STARŠI

Zavedamo se, da celotno reševanje situacije ne sodi v domet resornega Ministrstva za vzgojo in

izobraževanje, vendar verjamemo, da bi ob ustreznem dialogu in sodelovanju pristojnih institucij dosegli konsenz za uresničitev spodaj zapisanega.

4.1 Predpogoj za uspešno inkluzijo otroka priseljence v osnovno šolo je sistematičen pristop k učenju slovenščine tudi s strani njegovih staršev. Zato predlagamo:

- eden od pogojev za pridobitev delovne in bivalne vize je izpit iz slovenščine vsaj na nivoju B2, ki ga prosilec opravi v roku šestih mesecev,
- ena od obvez starša, ki prosi za združitev družine, naj bo tudi svetovalni razgovor na šoli, kamor se namerava ob priselitvi otrok vpisati. Koordinator za učence priseljence predstavi seznam pričakovanih znanj, veščin in aktivnosti pred vključitvijo v slovensko osnovno šolo. Na svetovalnem razgovoru, ki ga vodi koordinator za učence priseljence, se spremlja, katere aktivnosti so bile v okviru družine tudi izpeljane.

4.2 Potrebujemo natančno navodilo, kako odreagirati oz. katere vzvode ima šola v primeru, da starši ne upoštevajo sprejetih pravil, ki so v otrokovo največje dobro (poleg najave na CSD, ki žal ni dovolj učinkovita), če starši otroka dlje časa ne pošiljajo v šolo, če ne prihajajo na govorilne ure ali roditeljske sestanke (kljub temu, da se jim zagotovi prevajalec), če ne podpirajo otrokove udelež-



be na dnevih dejavnosti, taborih, ŠVN kljub temu, da otrok jasno izkaže lastni interes, če se ne odziva na pozive šole po telefonu, v pisnih sporočilih in po mailih.

5. DRUGO

5.1 Učitelje, ki poučujejo učence priseljence, bi bilo potrebno v obliki dodatne ponudbe izobraževanj dodatno podpreti z vsebinami didaktike za poučevanje učenja slovenščine, priprave individualiziranih načrtov in zakonodaje – nekaj te podpore sicer že izvaja Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik s Filozofske fakultete, pa vendar menimo, da je potreba po teh izobraževanjih, ki bi morala biti plačana s strani države še večja.

5.2 Predlagamo sistemsko reševanje zagotavljanja prevajalca za lažjo komunikacijo s starši in otrokom. Za eno šolsko leto naj se dodeli 10 ur prevajalca na otroka. Prevajalec je v tem primeru tudi neke vrste medkulturni vezni člen, ki pomaga staršem pri urejanju dokumentacije, vpisu, uradnih stvareh ter otroku ob prilagajanju na šolski prostor.

5.3 V okviru kadrovske fakultet naj se spodbuja praksa študentov pri delu z učenci priseljenci.

5.4 Nujno bi bilo, da se otroci, katerih materni jezik ni slovenščina, vsaj za eno leto pred vstopom v šolo vključijo v vrtec.

5.5 Šole je potrebno dodatno finančno podpreti tudi z vidika zagotavljanja dodatnih sredstev za učna in didaktična gradiva za pouk slovenskega jezika (slikovni slovarji, učbeniki ...).

Rešitve so nujno potrebne, kot družba bi se morali zavedati odgovornosti, ker nastaja škoda na celotnih generacijah naših otrok. Diferenciacija v razredih je možna do določene mere, žal pa morajo danes učitelji pokrivati tudi vse druge specifikke svojih učencev, slediti učnim načrtom in dosegati pričakovane učne rezultate. Menim, da imamo šole in praktiki, ki v tem sistemu delujemo, premalo avtonomije torej premajhno vlogo pri iskanju rešitev, še posebej, ker rešitve že imamo, in to preizkušene v praksi (npr. projekt SIMS). Kot je bilo izpostavljeno na konferenci Združenja ravnateljev in pomočnikov ravnateljev v Laškem marca letos, ko smo ravnatelji tudi javno razgrnili predloge naše strokovne skupine pred tam prisotnimi odločevalci, bi si želeli, da smo v reševanje ravnatelji aktivno vključeni, da smo slišani, ko naslavljamo konkretne rešitve, ki prihajajo kot glas učiteljev iz naših šol. Želeli bi si, da govorimo o konkretnem in večjem številu ur slovenščine tudi v Pravilniku o normativih in standardih, saj si zares ne predstavljam, kako bi recimo na naši šoli uresničili tretjo alinejo 50. člena novele Zakona o osnovni šoli z le 5,5 urami dodatnih ur slovenščine na teden, kolikor nam jih »pripada«, za vse učence priseljence, ki te ure potrebujejo.



Aškerc na filmskem platnu

Čaša nesmrtnosti – Umetnost srce oživi



Alenka Stopar, profesorica slovenščine, OŠ Šmartno v Tuhinju

V tem prispevku sem želela predstaviti delo skupine učencev 9. razreda, ki je v šolskem letu 2023/24 sodelovala na tekmovanju Slovenščina ima dolg jezik. Tekmovanje že več kot desetletje organizira Slavistično društvo Slovenije, sekcija Znanost mladini. Izpostaviti sem skušala razm-eroma zahtevno pot, ki jo prehodi skupina, in sicer od samega izbora književnega besedila do poglobljenega dela z njim, poustvarjalnega procesa, ki zajema pisanje scenarija in snemalne knjige, ustvarjanje glasbene podlage, snemanje ... in navsezadnje izdelavo končnega izdelka, tj. kratkega osemminutnega filma, ki smo ga naslovili Umetnost srce oživi. Za literarno pred- logo smo izbrali Čašo nesmrtnosti epskega pesnika Antona Aškerca.

Naloge tekmovalne skupine

V razpisu, ki ga vsako leto objavi Slavistično dru- štvo Slovenije, so tekmovalna navodila zelo jasno opredeljena. V časovno predpisanem roku mora tekmovalna skupina pripraviti tekmovalni izdelek, tj. film, ki je dolg od 2 do 10 minut, z uvodnim na- pisom, ki mora vsebovati naslov literarne predloge, prav tako morajo biti navedeni avtorji filma. Poseb- no skrb tekmovalna komisija namenja tudi uredi- tvi avtorskih pravic za izhodiščna književna besedi- la ter glasbo. Tako poskrbijo tudi za etični vidik, saj na ta način učence ozavešijo o pomenu avtorskih pravic. Prav tako morajo tekmovalci sami pripravi- ti pisno predstavitev izdelka, kjer obrazložijo izbor literarne predloge ter predstavijo prenos besedila na film. Opišejo tudi glavne like, ki so jih razvili sko- zi ustvarjalni proces. Učenci sami razporedijo vloge v tekmovalni skupini: scenaristi, režiserji, avtorji in izvajalci glasbene podlage, igralci ter montažerji. Prav tako morajo sami poskrbeti za snemanje in montažo, brez profesionalnih sodelavcev. Mentorji jih le usmerjamo, jim svetujemo, priporočamo or- ganizacijo izobraževalnih delavnic pred pripravo in snemanjem filma ...

Izbor literarne predloge

Na šoli že nekaj let sodelujemo pri tekmovanju in dobro se zavedam, kako pomemben je ustrezen izbor besedila, zato učence že pred poletnimi po- čitnicami spodbudim, da dobro razmislijo o tem, katero besedilo ima potencial, da ga lahko v pri- hodnjem šolskem letu uspešno posodobimo in pretvorimo v filmsko obliko, hkrati pa ohranimo njegovo sporočilnost. Prvo branje pripovedne pe- smi Čaša nesmrtnosti Antona Aškerca nekaterih učencev ni pretirano navdušilo. Predvsem jih je motilo, da je pesem tako vsebinsko kot tudi jezi- kovno zelo odmaknjena. Skrb vzbujajoča je bila tudi misel, kako na filmskem platnu upodobiti utrinke Orienta, mladega Abduramana, sveto-

valca, ki ponujata nesmrtnost ... in navsezadnje – kako se sploh spopasti in na filmskem platnu pri- kazati večno temo, ki jo prinaša pesem. Skratka, učenci so na eni strani prepoznali veličino pesmi, hkrati pa so se tudi zavedali, da bo filmska upodo- bitev zahtevala kar precej truda.

Poglobljeno delo s književnim besedilom

Pri iskanju potenciala, ki ga je imelo izbrano delo za poustvarjanje, so se učenci najprej lotili razi- skovanja ozadja omenjene pesmi. Na podlagi pi- snih virov so razbrali, da je bil Abduraman resnič- na zgodovinska osebnost – imenoval se je Abd Al Rahman III., ki je živel v 10. stoletju iz rodbine Omajadov. Bil je najslavnejši emir in kalif moha- medanske države v Španiji s sedežem v Cordobi. Podrobnejša analiza je učence prepričala o tem, da je pesem sporočilno zelo močna, saj mladi Ab- duraman išče načine, kako postati nesmrten. Ob branju Korana in Sure o smrti razmišlja, kako bi lahko večno živel. Svetujeta mu zdravnik ter alki- mist, ampak njuni vedi seveda nista našli načina, kako bi vladarju omogočili večno življenje. V tretje gre rado – ubožni menih Ali Rašid mu pojasni, da bo vsekakor umrl, vendar pa lahko pusti na sve- tu sled svojih dobrih del, ki bodo nanj ohranila večni spomin. Pri interpretaciji smo izpostavili značajske lastnosti književnih oseb: kalifovo naiv- nost, neizkušenost, močno hotenje, izpostavljanje pomena posvetnih dobrin; izstopajočo bahavost, zaverovanost vase, samohvalo zlasti alkimista ter neverjetno modrost in iskrenost, ki jo premore skromni menih Ali Rašid. Prav zaradi tolikšnega nasprotja med dojemanjem pesmi po prvem branju in ob kasnejšem poglobljenem delu z be- sedilom smo se spontano odločili, da bomo to Abduramanovo raziskovanje in spraševanje o ne- smrtnosti skušali aktualizirati in ob tem ustvariti film. Želeli smo prikazati tudi močna nasprotja, ki jih upodablja omenjene osebe.

Koga postaviti v vlogo sodobnega Abduramana? Jasno je bilo, da naša osrednja oseba zagotovo ne bo izhajala iz orientalskega sveta, vedeli smo, da ne bo vladar, in znašli smo se pred dilemo, koga bi torej postavili v ospredje. Odločili smo se, da bo osrednja oseba v našem filmu nemiren mladostnik, ki bo imel kar nekaj vzporednic z Abduramanom. Zdelo se nam je, da se mladostniki pogosto znajdejo pred številnimi dilemami, življenjskimi vprašanji, hkrati pa smo predvidevali, da se le redki že pri teh letih sprašujejo o nesmrtnosti, zato smo morali poiskati bolj prepričljiva vprašanja, ki so morda navidezno malce bolj vsakdanja, ampak hkrati za smer, v kateri se bo odvilo mladostnikovo nadaljnje življenje, vendarle zelo pomembna. Tu je skupina devetošolcev izhajala iz lastnih izkušenj: v zadnjem šolskem letu v osnovnošolskih klopih je prva od zelo pomembnih dilem, katero srednjo šolo izbrati; kako – če sploh – udeležiti svoje talente; kaj daje najstniku smisel v življenju ... Hkrati pa se nam je zdelo, da je vpliv vrstnikov na mladostnika izjemno pomemben, zato smo nekaj prostora namenili tudi mladostniškim zaljubljenostim. Naši osrednji osebi, ki je dobil filmsko ime Luka, smo torej pripisali izgubljenost, zmedenost, razklanost (med materialnim in duhovnim svetom) ter v današnjem času problematično izpostavljenost družbenim omrežjem.

Ostali liki v filmu

Veliko časa je bilo namenjenega tudi iskanju »zamenjave« za zdravnika Hakima in čarovnika Sofra. Po zbiranju in premlevanju raznih idej se je skupina odločila, da se vpelje le en ustrezno aktualiziran lik – to je vplivnica, ki smo ji v filmu dodelili ime Eva. Njen namen je zelo jasen, saj si skuša zagotoviti čim večji krog sledilcev znotraj družbenih omrežij. To ji vzbuja občutek moči in pomembnosti. Za »like« je pripravljena storiti vse, stalna »priklopljenost« na omrežje je njena nuja. Zadnji lik, ki smo ga po tehtnem premisleku uvedli, je lik najstnice, ki ima potencial umetnice. V nekaterih elementih spominja na meniha. Dekle je sošolka osrednje osebe in predstavlja njegov nasprotni pol. Umirjena, preudarna, opremljena z zavestjo, kaj hoče v življenju. Ve, kje bo nadaljevala šolanje, ve, kje je njeno mesto v svetu; torej premore tudi nekaj uvidov, ki jih najstnik na svoji poti potrebuje. S svojim talentom pomaga drugim in v tem pogledu deluje zelo nesebično, družbeno angažirano. Poimenovali smo jo Julija. Ostale osebe so manj pomembne, služijo le za popestritev zgodbe.

Pisanje scenarija

Učenci vedno scenarij pišejo na računalniku, zapiše si delijo in dopolnjujejo z ostalimi člani preko spleta. Preden smo se lotili pisanja scenarija, smo oblikovali dogajalne enote, ki so nam služile kot osnutek scenarija, prav tako smo že razpravljali o

tem, kdo bo nastopal v posameznem prizoru, katere dogajalne prostore bomo izbrali, razmišljali smo že tudi o glasbeni podlagi ... V preteklih letih smo že sodelovali na tekmovanju, zato na podlagi izkušenj vem, na kaj vse moramo biti pozorni. Nema-lokrat nas namreč zanese in pišemo (pre)dolge scenarije z dialogi, ki so lahko sicer zelo domiselni, polni besednih iger ... No, kadar »pretvarjamo« literarno umetnost v filmsko, ne gre pozabiti, da mora filmski izraz prevladati pred besednim! Torej, moje navodilo učencem je vedno zelo preprosto: dialogi morajo biti zelo kratki, izčiščeni, brez odvečnih besed. Pomembno je tudi, da jezik ustreza izbrani vlogi in okoliščinam, v katerih se uporablja. Izpostavila bi še, da pri tekmovanju scenarija ni treba oddati tekmovalni komisiji, zato služi le kot pripomoček za izvedbo filma. Nema-lokrat se namreč zgodi, da ga neposredno med snemanjem vsaj nekoliko spremenimo.

Filmska zgodba

Ko je scenarij večinoma narejen, se nam ustvari filmska zgodba. Luka je tipičen najstnik, učenec 9. razreda, ki se mora odločiti, na kateri srednji šoli bo nadaljeval svoje šolanje. Ob tem je zmeden, se išče, tava, je jezen, kar smo ponazorili s pomočjo prizorov v bližini železniške postaje, ko prihaja iz predora, brčne pločevinko in teče za vlakom in je nasploh precej slabovoljen. V mestu sreča mladostnico, ki kot večina sodobnih najstnikov veliko pozornosti namenja družbenim omrežjem. Ob srečanju z mlado vplivnico Luka ni povsem prepričan, kaj si želi – ali naj gre na zabavo z njo ali ne. Na svojevrsten način ga vsiljivo in pretirano samovšečno dekle vendarle privlači. Potem pa ga na drugačne vrste zabavo povabi še sošolka, ki ji še najbolj zaupa in ji svoje dileme razkrije med pogovorom. Ta »zabava« je pravzaprav prireditev, ki je dobrodelna, na njej sodelujejo mladi umetniki, in sicer plesalec, balerina, flautistka, pesnica, pevka in kitaristka. Tudi Luka je umetnik, le da o tem ne govori rad, so pa njegove slike več kot zgovorne. In prav stik z umetnostjo, ustvarjalnim nemirom, prijetno in sproščeno sodelovanje vseh med pripravi na prireditev Luka pripravi do tega, da sprejme ustrezno odločitev in na koncu svojo sliko celo podari Juliji.

Zamudna snemanja

Ko je scenarij napisan, je treba poskrbeti, da imajo vsi, ki sodelujejo pri snemanju, isto vizijo, kako naj bi posnetki izgledali. V nadaljnjih tednih tekmovalno skupino čaka obilica usklajevanj in dogovorov: glede snemalne opreme, časovnih terminov snemanja, lokacije, prevozov na mesto snemanja, izdelave in postavitve scene ter rekvizitov ... Če želimo zadovoljivo posneti vse prizore, mora skupina delovati zelo povezano in vsak član mora opraviti svoje zadolžitve. Velja nenapisano pravilo, da se o

napredku snemanja redno pogovarjamo z vsemi, ki sodelujejo v projektu. Vedno se izkaže, da sta komunikacija in skupinsko delo ključnega pomena, da snemanje poteka gladko.

In končno – snemanje ... in nekateri prizori

Naš filmski scenarij je obsegal več kot 800 besed,

zato objavljamo le nekaj prizorov s scenarijem. V filmu so zanimivo izpostavili mladostnika, ki išče odgovore na vprašanja, pred katera ga postavlja življenje. Luka deluje zelo zmedeno, njegova (šolska) pot ni jasna, kar so pokazali s tem, da je zamudil vlak. Domiselno so izbrali kuliso tirov, predora, železniške postaje, stene.



(Luka tava po mestu, povzpne se po stopnicah in na razgledni točki sreča dve najstnici, ki delata selfije, eno dekle ga ogovori.)

Eva: A kar sam? Si se zgubu?

Luka: Jaaaaa? A maš kakšen problem z mano?

Eva: Ja, mal pa že. Eva, drgač!

Luka: Luka.

Eva: Veš, tak model, k si ti, bi pa prov pasu na moj Insta.

Luka: Insta? Aja? Zakva že?

Eva: Veš, en blog snemam pa ... pa bi sodeloval, veš kaj, pol bi te ful folka spoznal prek mene. Dej, da ti pokažem ...

(Eva Luka objame, ona je vajena objektiv, naredita selfie.)

Eva: Lej, kolk dober paševa skupi. To bo ful lajkov. Štekaš?

Luka: A ti sam za lajke živiš, al kaj?

Eva: Ja, v glavnem, pa za žure. Ej, dober, da si me spomnu: v petek imamo en hud party. Sej prideš, ne?



Luka: V petek? To pa še ne vem, ne. Ej, čaki, no, bom še vidu ...

Eva: Men noben ne reče "NE".

Drugo dekle: Dej, pejt, greva, no.

(Drugo dekle Evo zagrabi za roko in jo odpelje stran.)



(Svetovalna delavka Anja v učilnici zaključuje s predavanjem devetošolcem o poklicni usmeritvi.)

Anja: A je vse jasno v zvezi z vpisi v srednjo šolo?
(Učenci kimajo.)

Anja: No, sicer veste, kje me dobite, in če imate kakšno vprašanje, dilemo, se lahko pogovorimo na štiri oči. Prav?
(Učenci zopet kimajo.)

Anja: No, me res zanima, kdo že ve, kam bo šel?

(Luka sedi, riše, ne dvigne roke, deluje zmedeno ... Zazvoni, učenci zapuščajo razred, Luka pa še kar sedi.)

Anja: Luka, kaj pa ti, si še v temi?

Luka: Pa ne vem, učiteljica ...

(Julija pride mimo, vidi risbe v zvezku.)

Julija: O, nice! Všeč so mi!

Luka: Pa ne vem, no.

Julija: Kaj pa, če greš z mano, ker delamo sceno za prireditev? Po moje bi lahko tvoje slike notri vključili.

Luka: Prireditev? Kakšna? Kdaj? Kako?

Julija: Saj veš, v petek, ko bomo prodajali voščilnice.

Anja: Dej, pojdi, no, boš lahko vnovčil svoj talent ...

(Luka zavzdihne, pograbi torbo in zapusti učilnico.)



Zanimiva je tudi scena v telovadnici, kjer poteka pogovor med Lukom in Julijo, ko ga skuša prepričati o tem, da globoko v sebi vendarle ve, katera odločitev je prava.

(Luka se vrže na blazino in obleži. Čez nekaj trenutkov se mu pridruži še sošolka Julija.)

Luka: Joj, zakaj je lajf tko zakompliciran?

Julija: Pa ne vem, no. Na to glih nimam odgovora.

Luka: Aja, na kaj ga pa pol sploh maš?

Julija: Ja, vem, kam grem naprej v srednjo šolo.

Luka (zagrenjeno): Ti veš, jst pa ne.

Julija: Motiš se. Veš, nekje globoko v sebi veš, a tega še nisi odkril. Ziher imaš kakšno idejo.

Luka (zavzdihne): Kako le? Sej še tega ne vem, kam nej grem v petek.

Julija: Pa sej veš. Jaz verjamem vate, da se boš dobro odločil.

Luka: Ah.

Julija: Počasi, vse bo prišlo ob pravem času. Saj bo.

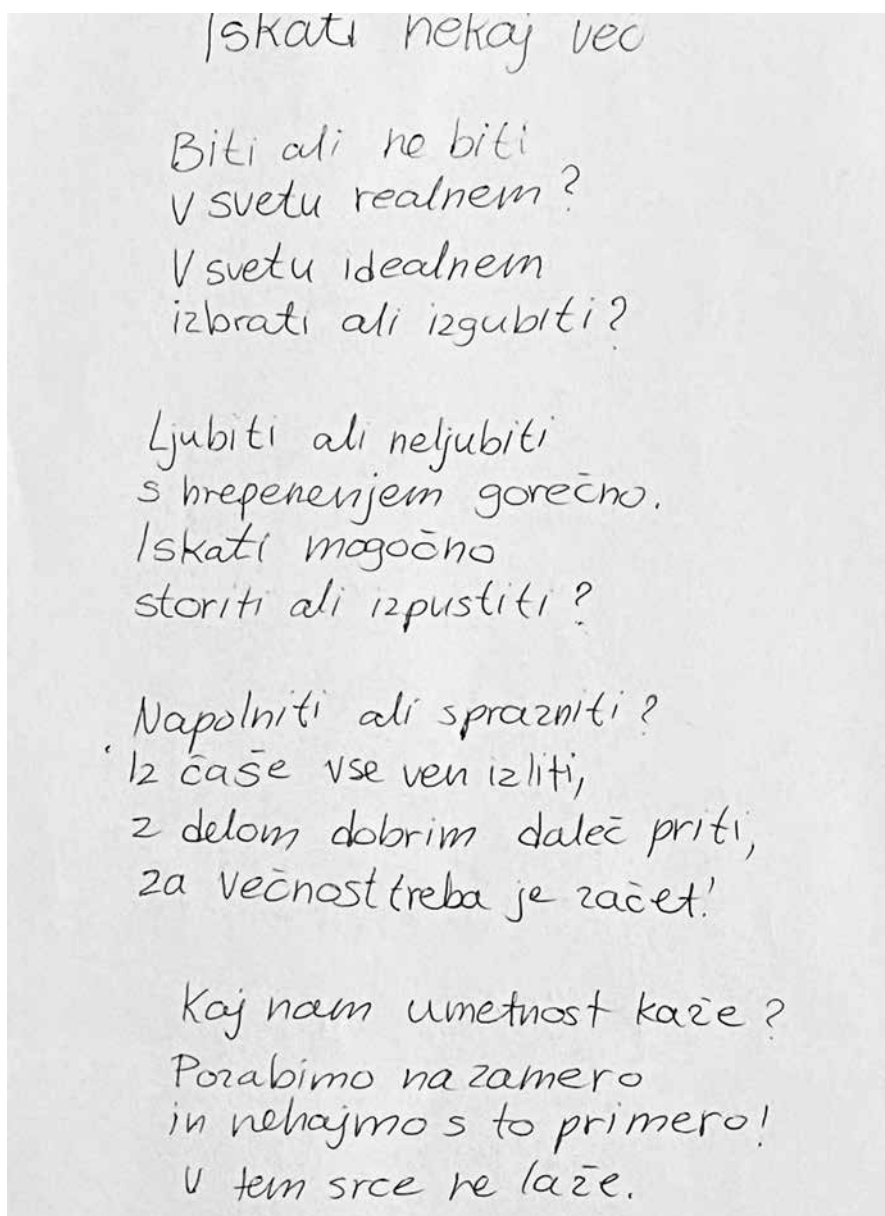
(Julija vstane, odide, Luka še vedno leži.)

Nazorno so predstavili ustvarjalni nemir ob pripravi prireditve, ki ima s prodajo voščilnic posebno dobrodelno vrednost. Domiselno in kreativno so vključili božično-novoletno dekoracijo v koncept filma, hkrati pa prikazali bogat razpon umetniškega ustvarjanja. Predstavili so plesalca, flavtistko, balerino, pri kateri je posebej zanimiv prizor obuvanja baletnih čevljev, pevko, pesnico, kitaristko in tudi slikarja. Lukovo odzivanje med opazovanjem tega umetniško ustvarjalnega dogajanja je predstavljeno, ko obsedi v dvorani kot gledalec, dokler ga ne zmoti telefonski klic. Z vključitvijo učencev, ki imajo določen umetniški potencial, in so se pripravljali izpostaviti v filmu, so zagotovo pripomogli tudi k temu, da se bo pomen umetniškega ustvarjanja širil še naprej. Izbrali so raznolike scene – šolsko okolje, ko je Luka eden redkih, ki ne ve, kje bi nadaljeval svojo šolsko pot, mestno okolje, kjer se sreča z vplivnico, in prijetno ustvarjalno okolje

kulturnega doma, kjer poteka prireditev. Uzremo tudi kratke prizore iz domačega okolja, in sicer se vplivnica ureja, Julija igra kitaro in Luka riše. Nasprotje so izpostavili tudi s prikazom roke, s katero vplivnica najverjetneje odpre vrata, ki vodijo na zabavo, Julijino povezanost z drugimi umetniki, ki ustvarjajo prireditev, ko si podajo roke pred začetkom, in pa Lukova roka, ki odpira vrata, okrašena z božično dekoracijo, kar daje slutiti, kakšna je bila njegova odločitev.

In glasbena podlaga?

V času priprave scenarija so učenci napisali svojo pesem, ki govori o tem, kakšne nasprotujoče si odločitve se lahko pojavijo v življenju najstnika. To pesem s pomenljivim naslovom *Iskati nekaj več* smo tudi uglasbili in predstavlja glasbeno podlago celotnega filma, kar pomeni, da je glasba povsem avtorska.



Kaj naš film sporoča?

Spoznali smo, da moramo ugotoviti, kaj je tisto nekaj več, in ob tem se je porajalo nešteto idej, razmišljali smo, kaj so prednosti, ki lahko tudi mladostnika navdušijo, dvignejo, ga motivirajo. In odgovor je presenetil celo nas same, saj smo spoznali, da bi to lahko bila umetnost – literarna, likovna, glasbena, plesna, filmska ... In v filmu je mogoče videti preplet umetniških talentov učencev naše šole. Vlogo umetnosti smo priznali tudi z izbiro naslova, v katerem smo po analogiji s knjižno predlogo ohranili zmožnost oživljanja oz. ustvarjanja nesmrtnosti in izbrali poved Umetnost srce oživi.

Zaključek

Pretvorba književnega besedila v sodoben filmski izdelek terja od tekmovalne skupine veliko truda, ustvarjalnosti, zmožnosti uporabe sodobnih medijev, kar se je odrazilo v prepričljivem filmu. To je zgodba, ki na sodoben način sporoča, da so vrednote, kot so dobrot, ljubezen, nesebičnost, razdajanje ... tiste, ki preživijo in so vredne, da jih prenašamo naprej. Posebej smo se poklonili tudi

umetnosti, saj je bilo v naši skupini nekaj mladih umetnikov, ki se zavedajo njene veličine in brezčasnosti. Delo v skupini terja tudi določene socialne veščine, kot so zmožnost sodelovanja, poslušanja, dogovarjanja, reševanja konfliktov, upoštevanja časovnih omejitev, iskanja rešitev in dobršne mere odgovornosti. Vse to pa so spretnosti, ki jih v sodobni šoli in družbi še kako potrebujemo.

Viri in literatura

Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih Svetina, N. (2012): *Dober dan, življenje*, str. 126–129. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Nidorfer Šiškovič, M. (2012): Videovsebine v šoli in ob tekmovanju iz znanja slovenščine Slovenščina ima dolg jezik. *Jezik in slovstvo*, let. 57 (št. 1–2): str. 60–66.
Vir 1: Slavistično društvo Slovenije (2023): Razpis tekmovanja iz znanja slovenščine Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu 11. Dostopno na <https://zdsds.si/2023/06/razpis-tekmovanja-iz-znanja-slovenscine-slovenscina-ima-dolg-jezik-knjizevnost-na-filmu-11/pdf>, 10. 5. 2024.



Dobrodošli v Računalniški muzej!

Tehniški dan, vodene ogleda in
delavnice prilagodimo vašemu
času in pedagoškemu procesu.



RAČUNALNIŠKI MUZEJ

Celovška cesta 111, Ljubljana
info@racunalniski-muzej.si
www.racunalniski-muzej.si



Skupina dijakov Biotehniškega centra Naklo v novembru na praktičnem usposabljanju v Estoniji



mag. Lenka Žigon, prof. kemije, Biotehniški center Naklo - srednja šola

Strokovno usposabljanje v okviru programov Erasmus+ je za dijake gimnazijskih in poklicno-tehniških programov vedno zelo dobrodošlo, pridobivanje novih znanj in spoznavanje načina življenja v tujini pa za mlade zelo dobra izkušnja. Sporazumevanje v tujih jezikih veliko pripomore k samozavestnemu vključevanju v mednarodne izmenjave. Vzporedne primerjave (kaj je dobro in kaj ne) pa okrepijo kritično razmišljanje o študiju in delu v tujini. Dijaki iz BC Naklo so se udeležili strokovnega usposabljanja v živilski stroki na podobni šoli v Estoniji.

Uvod

V okviru raznolikih mednarodnih dejavnosti na Biotehniškem centru Naklo je pred časom projektna pisarna BC Naklo pridobila mednarodno akreditacijo VET 2022, ki je financirana s strani programa Erasmus+.

Akreditacija VET (angl. Vocational Education and Training) omogoča mednarodno sodelovanje na področjih poklicnega izobraževanja in usposabljanja, med drugim tudi za srednješolce. V okviru tega programa se je v novembru na

desetdnevno izpopolnjevanje odpravila skupina dvanajstih dijakov in učiteljici spremljevalki. Dijaki so bili večinoma iz programov živilske stroke; pridružile so se tudi dijakinje biotehniške gimnazije. Glavni cilj izmenjave je bil, da dijaki pridobijo nova znanja na področjih živilske tehnologije in biotehnologije, kar jim bo pomagalo pri nadaljnjem izobraževanju oz. poklicnem delovanju. Gostiteljica je bila estonska šola (angl. School of Service and Rural Economics ali est. Olustvere - Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool), ki je v šolskem letu 2023/24 z BC Naklo sodelovala prvič.





Vtisi o gostiteljski šoli

Olustvere je manjši kraj, ki se nahaja v središču Estonije med mestoma Pärnu in Tartu. Ob prihodu nas je sprejel in pozdravil ravnatelj, g. Arnold Pastak. Dobrodošlice smo bili deležni s sladkimi dobrotami. Navdušeni smo bili nad lepo opremljenimi prostori, učilnicami in knjižnico. Izvedeli smo, da je šolska knjižnica v tem kraju namenjena tudi zunanjim obiskovalcem – vaščanom. Gostiteljska šola je pričela s svojim delovanjem že leta 1914 kot kmetijska šola. Danes je šola usmerjena predvsem v različne kmetijske poklice, ki jih koordinira estonsko ministrstvo za izobraževanje in znanost. V okviru šolskega posestva je več lepo urejenih in dobro opremljenih poslopij. V njih potekajo različne dejavnosti, povezane s srednje tehničkim – poklicnim – izpopolnjevanjem in izobraževanjem na področjih kmetijstvo, turizem, gostinstvo, predelava hrane, poslovanje in podjetništvo, dizajn in rokodelstvo. Šola izobražuje tudi odrasle slušatelje.

Leta 2010 so šolskemu kompleksu priključili novo, sodobno opremljeno stavbo za predelavo hrane (mleko, meso, sadje, zelenjava) s kuhinjo. Tako je šola postala ena od vodilnih v Estoniji za poučevanje živilske tehnologije na srednješolskem nivoju. V pogovorih z estonskimi učitelji smo tudi izvedeli, da v estonskih izobraževalnih programih za živilstvo primanjkuje mladih slušateljev; zaradi tega izvajajo večji delež izobraževalnih tečajev





za odrasle. Tej informaciji smo se nemalo začudili, saj smo bili med našim obiskom deležni veliko odličnega znanja, oprema v njihovih delavnicah pa je dobra.

V prostem času smo si ogledali šolsko posestvo, ki ima površino okoli 700 hektarjev. V pripadajočih stavbah smo obiskali lesarsko, steklarsko, avtomehanično in čebelarstvo delavnico. Zadržali smo se tudi v hlevih za živali, kjer smo videli zajce, kočke, alpake, ovce, krave, konje itn.

Sklepne misli

V desetih dneh našega obiska smo pridobili veliko praktičnega znanja s področij biotehnologije, živilske tehnologije in mikrobiologije. Nekoliko smo se preizkusili tudi v steklopihaštvu in obogatili znanja o kulturi, zgodovini in navadah te lepe baltske dežele. Nenazadnje smo se tudi naučili tolerantnosti do ljudi, katerih navade so nekoliko drugačne od tistih, ki jih poznamo Slovenci. V prihodnje bomo tudi mi skrbneje ravnali z energijo, kar smo opazili tukaj v Estoniji. Občasna večerna potovanja skozi precej zatemnjena naselja so nas sprva presenetila; šele kasneje smo izvedeli za načrtno varčevanje zaradi visokih cen energije. Spoznali smo, da moramo biti v življenju ves čas radovedni, vedoželjni in samoiniciativni, če se hočemo česa naučiti. Vemo, da si bomo v prihodnje pri sporazumevanju v tujih jezikih (npr. v estonščini, ruščini ali francoščini) lahko pomagali tudi z umetno inteligenco, ki nam je že dostopna na mobilnikih. Hvaležni se bomo spominjali, da smo lahko v okviru progra-

ma Erasmus+ obiskali zgodovinska mesta: Talin, Tartu in Viljandi. Resda za vse zanimivosti ni bilo dovolj časa, bo pa prav gotovo marsikoga od nas nadaljnja pot (turistična, raziskovalna ali poslovna) še zanesla v to prelepo deželo. Estonija in ljudje, ki smo jih srečali, so bili sprva nekoliko skrivnostni. To velja tudi za prelepo naravo, ki smo jo tukaj opazili. Še dolgo ne bomo pozabili neskončnih polj, ob katerih smo se vozili, in prelepih vitkih brez ob cestah. Navdušila so nas tudi mnoga jezera in skrbno urejene sprehajalne poti v njihovi okolici. Skrb za naravo je v Estoniji zelo cenjena vrednota. Spoznali smo tudi, da sta mir in tišina pomembna za učenje in ustvarjalno delo. Naše bivanje v dijaškem domu, ki je v okviru šolskega posestva, je bilo obkroženo s čudovitim šolskim parkom. Nenazadnje nam bo v lepem spominu ostala gostiteljska šola, kjer so nas zelo lepo sprejeli. Vsak dan smo se lahko razvajali ob njihovi dobri hrani in sladicah v šolski restavraciji. Pozabili ne bomo tudi skupnega druženja ob zaključnem večeru v starem dvorcu Olustvere (est. Olustvere Mõis). Francoski dijaki – bodoči kuharji – so nas pogostili s francosko večerjo, medtem ko so nam estonski dijaki – bodoči natakariji – stregli jedi. Vmes smo prisluhnili krajšemu pevskemu nastopu estonskih dijakov, ki so nam večer popestrili z estonskimi napevi. Za zaključek lahko samo dodamo, da smo novim estonskim prijateljem hvaležni za gostoljubje in vsa nova znanja in izkušnje.

***Dnevnik, ki so ga zapisali dijaki v času izmenjave, si je možno prebrati na spletni strani: <http://www.bc-naklo.si/projekti/mednarodne-izmenjave/dijaki/akreditacija-vet-2022/estonija-23/>.



Podaljšan status učenca



mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



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

Obvezno osnovnošolsko izobraževanje traja devet let in otrok pridobi status učenca z vključitvijo v prvi razred osnovne šole. Učenec izpolni osnovnošolsko obveznost po devetih letih izobraževanja, vendar ne zaključijo vsi učenci osnovnošolskega izobraževanja v tem času. Učenec namreč zaključí osnovnošolsko izobraževanje, ko uspešno konča deveti razred, to je, ko ima pozitivne ocene iz vseh predmetov 9. razreda.

Učenec, ki v devetih letih ni končal osnovnošolskega izobraževanja, sme nadaljevati šolanje še dve leti in obdrži status učenca. Šola je dolžna učenca in njegove starše posebej in pravočasno seznaniti o možnosti uveljavitve pravice do podaljšanega statusa učenca.

Pomembno je vedeti, da šola nima pravice zavrniti predloga staršev o podaljšanju statusa učenca, kar pa ne pomeni, da ima ta tudi absolutno pravico, da ima podaljšan status učenca še dve leti, saj ga lahko šola v času podaljšanega statusa izključi iz osnovne šole. Izključitev iz osnovne šole tekom obveznega devetletnega osnovnošolskega izobraževanja ni mogoča, v času podaljšanega statusa učenca pa se šola lahko odloči tudi za takšno rešitev.

Učenca s podaljšanim statusom lahko ravnatelj ob neprimernem odnosu in oviranju vzgojno-izobraževalnega dela na predlog učiteljskega zbora izključi iz osnovne šole med šolskim letom oziroma ob koncu šolskega leta.

V tem primeru ravnatelj izda upravno odločbo, s katero odloči o prepovedi obiskovanja osnovne šole po izpolnitvi osnovnošolske obveznosti oziroma o izključitvi s šole, na katero imajo učenec in njegovi starši pravico do pritožbe.

Podaljšanje statusa učenca, ki ponavlja 9. razred

Učenec 9. razreda, ki ob koncu šolskega leta ni bil pozitivno ocenjen iz vseh predmetov, lahko opravlja popravni izpit iz več predmetov, pri katerih je

ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjen. Za učenca 9. razreda ne obstaja omejitev, pri koliko predmetih lahko opravlja popravni izpit, kot to velja za 7. in 8. razred (v teh razredih ima učenec pravico do opravljanja popravnih izpitov, če je negativno ocenjen iz največ dveh predmetov – v nasprotnem primeru ponavlja). Učenec v 9. razredu lahko opravlja popravni izpit dvakrat v istem šolskem letu.

Če učenec popravnih izpitov ne opravi uspešno, lahko ponavlja 9. razred, pri čemer se upošteva namera učenca in staršev o morebitnem podaljšanju statusa (in ponavljanju razreda). Starši in učenec se lahko odločajo med petimi možnostmi.

Pri prvi možnosti učenec v naslednjem šolskem letu redno hodi k pouku in ima enake pravice in dolžnosti, kot ko je bil prvič v 9. razredu.

Druga je, da učenec le opravlja popravne izpite in ne hodi k pouku, ohrani pa status učenca. Učenec s podaljšanim statusom lahko v tem primeru opravlja popravne izpite še najmanj štirikrat v naslednjem šolskem letu.

Tretja je, da učenec ne ponavlja 9. razreda, ampak se vpiše v program osnovne šole za odrasle. V tem primeru se osnovnošolsko izobraževanje izvaja v skladu z določbami Zakona o izobraževanju odraslih.

Po četrti možnosti se otrok lahko vpiše v izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja. V izobraževanje za pridobitev nižje poklicne izobrazbe se lahko vključi, kdor je končal najmanj sedmi razred osnovne šole in je izpolnil osnovnošolsko obveznost ter izpolnjuje druge z izobraževalnim programom določene pogoje.

Nikjer ni določeno da se mora oseba izobraževati dlje od predpisanih devetih let osnovnošolskega izobraževanja, zato se pri peti možnosti mladoletnik lahko odloči, da se ne bo več izobraževal (začasno ali trajno).

Podaljšanje statusa učenca, ki je že pred 9. razredom ponavljal razred

Zakonodaja dopušča podaljšanje in ohranitev statusa učenca, tudi ko je bil ta vključen v osnovnošolsko izobraževanje devet let, vendar je predhodno ponavljal en razred (ne glede na to, kateri razred med prvim in osmim) in je v tekočem šolskem letu pozitivno ocenjen iz vseh predmetov npr. 7. ali 8. razreda, in bi napredoval v 8. ali 9. razred.

Tak učenec je tako že izpolnil osnovnošolsko obveznost (po devetih letih izobraževanja), vendar še ni uspešno zaključil osnovnošolskega izobraževanja. Starši in učenec se lahko v teh primerih odločajo med predhodno navedenimi možnostmi, med katerimi druga ne pride v poštev, saj učenec še ni bil vključen v deveti razred osnovne šole.

Podaljšanje statusa učencev s posebnimi potrebami

Učenci s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v osnovnošolsko izobraževanje po izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom in so izpolnili osnovnošolsko obveznost ter se ne vključijo v katerega od programov srednješolskega izobraževanja, lahko nadaljujejo izobraževanje v osnovni šoli še največ dve leti in obdržijo status učenca.

Učenci s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom in so izpolnili osnovnošolsko obveznost, vendar niso končali osnovnošolskega izobraževanja, lahko nadaljujejo izobraževanje v istem programu še največ tri leta in obdržijo status učenca. V praksi se je dogajalo, da so učenci ostali v tem programu še (največ) tri leta, čeprav so predhodno že uspešno zaključili 9. razred prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim

standardom. Od šolskega leta 2024/25 to ne bo več mogoče zaradi novele Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 16/24).

Izjemoma lahko od šolskega leta 2024/25 (novele Zakona o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 16/24) ravnatelj na predlog strokovne skupine, ki pripravlja in spremlja individualizirani program, odloči, da se učencu, ki po treh letih podaljšane statusa ni končal osnovnošolskega izobraževanja, šolanje podaljša še za eno šolsko leto. Odločitev ravnatelja je dokončna.

Zadnja novela Zakona o osnovni šoli tudi določa, da morajo učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom in imajo podaljšan status, redno obiskovati pouk in izpolnjevati obveznosti in naloge, določene z akti osnovne šole. Če učenec, ki ima podaljšan status, pouka ne obiskuje več kot en mesec strnjeno brez ustreznega opravičila ali z neprimernim odnosom, ki ne izvira iz njegovega primanjkljaja, ovire oziroma motnje, ovira vzgojno-izobraževalno delo, lahko ravnatelj na predlog učiteljskega zbora, med šolskim letom oziroma ob koncu šolskega leta odloči, da je učenec izključen iz osnovne šole.

Učenci s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja ter so izpolnili osnovnošolsko obveznost, lahko nadaljujejo izobraževanje v posebnem programu vzgoje in izobraževanja še največ 11 let (poleg že devetih let), vendar največ do 26. leta starosti. Tudi za te učence velja od šolskega leta 2024/25 novost, da če učenec, ki ima podaljšan status, pouka ne obiskuje več kot en mesec strnjeno brez ustreznega opravičila ali z neprimernim odnosom, ki ne izvira iz njegovega primanjkljaja, ovire oziroma motnje, ovira vzgojno-izobraževalno delo, lahko ravnatelj na predlog učiteljskega zbora, med šolskim letom oziroma ob koncu šolskega leta odloči, da je učenec izključen iz osnovne šole.

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



V kolikor želite kompetentne odgovore na vprašanja s področja delovnega prava, šolskega prava, pravic in obveznosti otrok/staršev ali pa želite posodobitev katerega od internih aktov šole/vrtca, se obrnite na **KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.** Naši pravni pisarni zaupa že veliko število vrtcev, osnovnih šol in glasbenih šol, prepičajte se še vi.

Kontakt: info@kurikulum.si ali 068 927 197



Revija Didakta, št. 229
september, oktober 2024

Za založbo
Rudi Zaman

Urednica
Katja Škapin

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

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

Jezikovni pregled
Jera Toporiš, Katja Škapin

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Vincent Van Gogh, *Murva* (1889)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Natisnjeno v EU.

Naslov uredništva
Revija Didakta
Ljubljanska cesta 11
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.

Revija *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 I. VIO osnovne šole*, str. 16-30. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>, 31. 7. 2014.

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

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

Uporabljen literaturo naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

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

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

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

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

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

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

Naročite se na revijo Didakta

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte založba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Ljubljanska cesta 11, 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.

www.knjizni-sejem.si

40.



100

Ivan Minatti

SLOVENSKI
KNJIŽNI
SEJEM

*Knjigo moraš
imeti rad*

Gospodarska
zbornica
Slovenije

Zbornica
knjižnih
založnikov
in knjigotržcev

Gospodarsko
razstavišče

od 26. 11. do 1. 12. 2024

Mesto v gosteh:
Slovenske Konjice



Vstop prost

Država v fokusu:
Hrvaška



MEDIJSKI
PARTNER RTV SLO Radio
Slovenija

DELO

Didakta

družina

JAK
JAVNA
AGENCIJA ZA
KNJIGO RS

JYSK



Klepet ob kavi

LPP
skupina Jovis holding Ljubljana

mojaleta.si
Čas, poln življenja.

MOJI
MEDIJI

REPORTER

ringaraja.net

Slovenske železnice

TAM TAM

TISKARNA
KNJIGOVESNICA RADOVLJICA, d.o.o.
Ljubljana, Slovenija
t: 06 322 16 112, f: 06 322 16 22
e: info@tiskarna.si, www.tiskarna.si

3K
Kotnik & Kozar



PEDAGOŠKI PROGRAMI

Izberite **DELAVNICE, VODSTVA,**
muzejske učne SPREHODE ali
ROKOVALNICE in
spoznajte naravoslovne vsebine ...



informacije in naročanje:

T: (01) 241 09 62,

E: vodstva@pms-lj.si, dfon@pms-lj.si

... TUDI OD BLIZU!



prirodoslovni
muzej
SLOVENIJE