šd šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XX, številka 3/4, 2016

20 let revije

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Vodilna tema

Prehod iz vrtca v šolo

> Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov

> Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli?

Teorija v praksi

> Nemirni otrok v vrtcu in svetovalno delo psihologa v predšolski vzgoji

3/4

ISSN 1318 - 8267
Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana
9 771318 826002

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Razširjajmo znanje

Ugoden nakup strokovne literature v MARCU in APRILU

-50 %

~~31,40 €~~
15,70 €

~~34,50 €~~
17,25 €

~~24,80 €~~
12,40 €

-15 %

~~34,50 €~~
29,33 €

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim nakupom. Izbor **117 znižanih publikacij** najdete na spletni strani **www.zrss.si/zalozba/akcija**.

Iz knjig do vaših učencev

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Naročanje:
P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana
T 01 300 51 00
F 01 300 51 99
E zalozba@zrss.si
S www.zrss.si

akcija | arhiv revij | facebook ZRSŠ | twitter ZRSŠ

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XX,
številka 3-4
Ljubljana 2016
ISSN 1318-8267

Uredništvo:
mag. Cvetka Bizjak (odgovorna urednica), mag. Tamara Malešević (gostujoča urednica), mag. Tanja Bezić, Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič Mrvar, Urška Margan, dr. Milko Poštrak, dr. Melita Puklek Levpušček, dr. Tomaž Vec

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje:
Suzana Kogoj

Računalniški prelom in tisk:
Design Demšar, d. o. o., Present, d. o. o.

Naklada:
580 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:
dr. Vinko Logaj

Naročila:
Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (4 številke) je 31,30 EUR za šole in ustanove, 26,71 EUR za posameznike in 25,04 EUR za dijake, študente in upokojence.
Cena posamezne številke je 16,69 EUR (dvojna številka)

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij) medijske oblike reprodukcije.

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Prehod

otrok iz predšolskega obdobja na začetek obveznega šolanja je vodilna tema te številke revije. Ta prehod pomeni za vsakega pet ali šest let starega otroka veliko spremembo. Predenj postavlja izziv, ki ga primarno spodbuja k rasti. Razlike med otroki ob vstopu v šolo so velike in naša podpora otrokom ob prehodu jih mora upoštevati. Zato je prav, da se tej temi posvetimo predvsem zaradi otrok, ki zaradi trenutne slabše pripravljenosti na to veliko spremembo v življenju potrebujejo več naše pozornosti in sodelovanja. Razlogi za izbor vodilne teme so tudi aktualna dogajanja, povezana z všolanjem otrok v Sloveniji – v zadnjih letih narašča število otrok, ki jim odložijo všolanje –, in spremembe zakonodaje ter strokovnih usmeritev v prvih treh razredih osnovne šole. Zato je prav, da premislimo o zadovoljivosti odzivov vrtca in šole ter drugih institucij na razvojne in vzgojno-izobraževalne potrebe eno leto mlajših otrok, ki so pred leti, z uvedbo devetletne osnovne šole, vstopili v sistem obveznega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Opažamo, da tej temi v zadnjem času namenjajo pozornost tudi v mednarodnem prostoru, npr. na mednarodnih konferencah EECERA (2015, 2016) ter s študijo OECD Prehodi (2016). Zato smo k osvetljevanju te pomembne teme v našem prostoru povabili cenjene avtorje prispevkov, ki se jim toplo zahvaljujemo za sodelovanje.

Sociokulturne poglede na pripravljenost otrok za šolanje in učenje je v svojem članku prispevala Ljubica Marjanovič Umek. Avtorica celovito opisuje pripravljenost otroka za šolo kot preplet različnih »pripravljenosti« oz. dejavnikov, povezanih z otrokom, šolo in družino. Tako nas prepriča o nujnosti naravnanosti vseh šolskih dejavnosti in učnega procesa na aktualni razvoj vsakega posameznega otroka v razredu.

Maša Vidmar s Pedagoškega inštituta nam predstavi rezultate analize strateških in zakonodajnih dokumentov ter rezultate analiz, raziskav in evalvacij s tega področja. Njene ugotovitve se nanašajo na sodelovanje s starši, povečan delež odloga všolanja, zagotavljanje pedagoške kontinuitete, izobrazbo drugega strokovnega delavca ter razumevanje varovanja osebnih podatkov v zvezi s prehodom otrok v šolo.

V prispevku Tjaše Kanalec in Martine Ozbič se seznanimo z načini ocenjevanja otrokovih predopismenjevalnih spretnosti v evropskem prostoru in pri nas. Avtorici primerjata različne načine ugotavljanja stopnje razvitosti predopismenjevalnih spretnosti predšolskega otroka, predstavljata vprašalnik

za oblikovanje profila otroka pred vstopom oz. ob vstopu v šolo in poudarita pomen teh ocen za načrtovanje in oblikovanje dejavnosti za otroke v vrtcih. Poudarjata pomembno vlogo vzgojiteljic pri opazovanju, ocenjevanju in zgodnji pomoči otrokom.
Leonida Novak, svetovalka ZRSŠ za razredni pouk, v svojem prispevku predstavi starostne meje v nekaterih državah za vstop v obvezno izobraževanje ter izhodišča in načela za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v prvem razredu pri nas. Za spremljanje ustreznosti socialnega, didaktičnega in fizičnega okolja za šestletnika predstavi priročen opomnik za osnovne šole.
Sledita dva prispevka iz prakse. Svetovalni delavki iz Novega mesta – Kristina Žmavčič iz Vrtca Pedenjped in Metka Uršič z Osnovne šole Bršljin – razmišljata o neposrednem sodelovanju vrtca in šole s poudarkom na sodelovanju s starši in prispevku svetovalne službe znotraj te naloge. Darja Brezovar, ravnateljica Osnovne šole Bršljin, pa dodaja organizacijske in strokovne rešitve vodstva šole, ki lahko omogočajo optimalni razvoj vsakega otroka ob prehodu v šolo.
V rubriki Teorija v praksi objavljamo dva članka, ki se nanašata na pomoč otrokom s težavami; prvi opisuje delo z nemirnim otrokom v vrtcu, drugi pa obravnavo otrok s tiki. Druga dva prispevka obravnavata delo s skupinami otrok v okviru dneva dejavnosti in mentorstvo otroškega parlamenta.

Tamara Malešević
gostujoča urednica

KAZALO

Uvodnik

> Tamara Malešević 1

Vodilna tema

Prehod iz vrtca v šolo

Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov
> Ljubica Marjanovič Umek 4

Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi
> Maša Vidmar 13

Ustrezno razvite predopismenjevalne spretnosti v predšolskem obdobju kot ključni dejavnik za kasnejšo šolsko uspešnost
> Tjaša Kanalec, Martina Ozbič 23

Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli?
> Leonida Novak 35

Polemika: Prehod iz vrtca v šolo – prizadevanja za usklajeno načrtovanje dejavnosti za mehek prehod otroka iz vrtca v šolo in kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega dela
> Kristina Žmavčič 45

Polemika: Nisem več majhen, sem prvošolec
> Darja Brezovar, Metka Uršič 54

Teorija v praksi

Nemirni otrok v vrtcu in svetovalno delo psihologa v predšolski vzgoji
> Esmira Behrić 62

Razumevanje in obravnava otrok s tiki – Tourettov sindrom
> Maja Hartman 72

Dan dejavnosti kot učenje spoprijemanja s čustvi
> Aljoša Dornik 79

Iz prakse

Osebni izziv – mentorstvo otroškega parlamenta
> Maja Gorenc Šulc 84

V branje

Anksioznost in agresivnost v šolah
> Urška Margan 89

Prehod iz vrtca v šolo

Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

● Povzetek: V prispevku obravnavamo novejša pojmovanja pripravljenosti otrok za šolo, ki izhajajo iz sociokulturnih pogledov na razvoj in učenje otrok. Koncept pripravljenosti za šolo poskušamo razložiti z medsebojno povezanostjo različnih dejavnikov, kot so starost otrok, vključenost otrok v vrtec, kakovost vrtca, otrokove zgodnje izkušnje in znanje, sistemske in konceptualne značilnosti šole, družinski dejavniki, implicitne teorije staršev in drugih o otroštvu kot posebnem razvojnem obdobju. Zanimajo nas izsledki tujih in slovenskih raziskav o pripravljenosti za šolo, ki nam omogočajo razmišljati o varovalnih in kritičnih dejavnikih pripravljenosti za šolo na konceptualni in izvedbeni ravni.

Ključne besede: pripravljenost za šolo, implicitne teorije staršev, okoljski dejavniki, starost otrok, prehod vrtec – šola.

Children's School Readiness: Impact of Age and Other Individual and Environmental Factors

● Abstract: The paper discusses more recent concepts of children's school readiness, which are based on sociocultural views on the development and

learning of children. It tries to explain the concept of school readiness through the interconnection of various factors, such as children's age, their inclusion in kindergarten, the quality of the kindergarten, the children's early experience and knowledge, the systemic and conceptual characteristics of the school, family factors, and implicit theories of parents and others on childhood as a special developmental period. The paper is interested in the findings of foreign and Slovenian research studies on school readiness, which enable us to reflect on the protective and critical factors of school readiness on a conceptual and implementation level.

Key words: school readiness, parent's implicit theories, environmental factors, children's age, transition from kindergarten to school.

Opredelitev koncepta pripravljenost otrok za vstop v šolo

»Nekateri otroci niso ‚pripravljeni', da bi dlje časa sedeli za mizo, delali dejavnosti papir - svinčnik, ko so stari pet oziroma *šest* let. Vendar to ne pomeni, da ne bodo v šoli pridobivali novega znanja oziroma napredovali. Ključno vprašanje za načrtovalce šolske politike torej ni, kaj bi moral otrok vedeti ali *česa bi* bil sposoben narediti, ko gre v šolo, ampak kaj naj šole naredijo, da se bodo ‚srečale' s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok, ki vstopajo v šolo.« (Stipek 2002, str. 13) Podobno kot D. Stipek (2002) so tudi številni drugi raziskovalci (npr. Graue 1993; Kagan 1990; Watson 1996) v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in kasneje poudarili nujnost preusmeritve razmišljanja z otroka in njegove zrelosti oziroma pripravljenosti za *šolo na šolo* kot institucijo, če naj bo koncept pripravljenost razumljen širše, in sicer v kontekstu sociokulturnih oziroma postmodernističnih teorij. Gre torej za odmik tako od zgodnjih (npr. Gesell 1925) kot kasnejših (npr. Lenneberg 1976; Piaget 1965) biologističnih razlag razvoja otrok in pojma zrelosti. Zgodnje biologistične teorije razlagajo razvoj otrok izredno ozko, in sicer z razvojno normativnim pogledom, kar pomeni, da je zgolj starost otroka pomemben mejnik v razvoju oziroma je zgolj starost tista, ki določa, kdaj je otrok zrel za vstop v vrtec, šolo. Novejše biologistične teorije, zlasti teorija Piageta, še vedno opredelijo razvoj in prehode med razvojnimi stopnjami na podlagi dosežene starosti otrok, sicer pa kot dodatno vključijo v razlago razvoja tudi otrokovo lastno dejavnost v interakciji z zunanjim svetom, ob tem pa poudarjajo tudi, da je otrok središče dogajanja oziroma da je treba pri delu z otrokom izhajati iz otroka. Biologistične teorije v nasprotju s sociokulturnimi teorijami (Vigotski in njegovi učenci ter nasledniki - pregled Olson in Torance, ur., 1996) ne prepoznavajo individualnih razlik v razvoju enako ali podobno starih otrok, ki so lahko povezane s socialnimi, ekonomskimi in kulturnimi dejavniki okolja; ne ukvarjajo se z učinkom poučevanja in učenja otrok na njihov razvoj; posameznih psihičnih procesov ne razlagajo kontinuirano v razvoju (npr. razvoj govora, porajajoča se pismenost, akademska pismenost). Avtorji postmodernističnih teorij (npr. Kruger in Tomasello 1996; Watson 1996) med drugim tudi ponovno opredelijo pojem zrelosti in pripravljenosti za šolo, pri čemer menijo, da je treba vzporedno razmišljati o dveh pojmih, in sicer pojmih pripravljenosti za šolo in pripravljenosti za učenje. Njim je bližji pojem pripravljenost za učenje, ki pomeni vsakokratno (ne glede na starost malčkov, otrok v zgodnjem, srednjem otroštvu) ujemanje otrokovih spoznavnih zmožnosti, učenja in formalnega poučevanja, upoštevajoč območje bližnjega razvoja. Menijo, da je bolj pomemben odgovor na vprašanje »Kako poučevati in kaj?« kot na vprašanje »Kdaj začeti poučevati?« Cheyne in Tarulli (2005, str. 129) pa sta poudarila, »da je znanje razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v porajajočih se procesih. /.../ Ni statična kategorija značilna zgolj za določeno starost, ima predhodne oblike, za katere veljajo podobne zakonitosti razvoja in učenja.« Raziskovalci (npr. (Kagan, Moore, Bredekamp 1995; Marjanovič Umek 2010; Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002; Toličič 1986; Watson 1996) ugotavljajo, da je pripravljenost otrok za šolo oziroma pripravljenost za učenje preplet pripravljenosti otroka (dobro počutje, gibalni, socialni, čustveni, miselni in govorni razvoj, pripravljenost za učenje), šole (drseč prehod med vrtcem in šolo, visoka kakovost pouka, dobro vodenje šole, podporne strokovne službe na šoli, prepoznavanje in razumevanje individualnih razlik med otroki) in družine (možnost izbire in vključevanja v kakovosten vrtec, kakovostna zdravstvena oskrba, zagotavljan- >

Avtorji postmodernističnih teorij ponovno opredelijo pojem zrelosti in pripravljenosti za šolo, pri čemer menijo, da je treba vzporedno razmišljati o dveh pojmih, in sicer pojmih pripravljenosti za šolo in pripravljenosti za učenje.

je simbolno bogatega okolja in spodbujanje otrokovega razvoja in učenja).

Starost otrok in pripravljenost za vstop v šolo

Starost otrok za vstop v šolo je v Sloveniji, enako kot v drugih razvitih državah, določena z zakonom.[1] Praviloma je starost za vstop v šolo opredeljena v določenem intervalu, in sicer enega leta kronološke starosti otrok; hkrati je določena tudi možnost odložitve šolanja, ki mora biti strokovno utemeljena in je praviloma povezana bodisi z individualnimi ali okoljskimi specifičnostmi v razvoju in učenju otrok. D. Stipek (2002) navaja, da se v zadnjih desetletjih tako med starši kot strokovnimi delavci v šolah prepoznane razprave o starosti otrok za vstop v šolo, pri čemer gredo predvsem v smer, da je šola prezahtevna za starost otrok, ki je zakonsko določena za vstop v šolo, da bi bili eno leto starejši otroci bolj uspešni v šoli, da se prehitro prekinja otroštvo in podobno. Raziskovalci (npr. Graue 1993; Marshall 2003) menijo, da so v veliki meri na delu implicitne teorije staršev, lahko tudi strokovnih delavcev, o pojmovanju otroštva in zgodnjega učenja oziroma da gre za oblikovanje mita o srečnem otroštvu, otroštvu kot obdobju, ko se otroci le igrajo in ne čutijo stalnih »pritiskov« iz okolja. Raziskovalci (npr. Frick 1986; Graue 1993; Kagan, Moore in Bredekamp 1995; Stipek in Ryan 1997), ki so v empiričnih raziskavah preučevali, zakaj starši menijo, da bi morali starost otrok za vstop v šolo zamakniti navzgor, poročajo o različnih izsledkih. Starši so pogosto navajali, da so za pripravljenost otrok za šolo pomembne intelektualne zmožnosti oziroma predakademske spretnosti otrok, nekaj manj pogosto socialna in čustvena pripravljenost otrok; nekateri so ocenjevali, da bi otroci dosegli boljšo pripravljenost, *če bi za eno leto odložili šolanje* (v mislih so imeli eno leto biološkega razvoja), *še posebej pri* dečkih, ki naj bi dozoreli kasneje kot deklice; menili so tudi, da je kritični dejavnik starost otroka, ki je blizu spodnji določeni starosti za vstop v šolo (npr. če je otrok rojen zadnji mesec, ki ga zakon določa za vstop v šolo). J. Kim in T. Murdoch (2005) sta v obsežni raziskavi (sodelovalo je preko 4000 staršev) preučevali prepričanja staršev o pripravljenosti otrok za vstop v šolo. V ta namen sta sestavili poseben vprašalnik, na katerem so starši na petstopenjski lestvici (1 - sploh ni pomembno; 5 - zelo je pomembno za pripravljenost) odgovarjali na trditve, kot so npr. Uporablja svinčnik in čopič; Zna abecedo; Se dobro verbalno sporazumeva; Šteje do 20; Sedi in je pozoren; Prevzema socialne vloge in deli pozornost. Avtorici sta na podlagi opravljene klastrske analize ugotovili, da so starši akademsko znanje ocenili kot manj pomembno za pripravljenost za šolo v primerjavi s socialnimi spretnostmi. Posebej opozarjata, da so implicitne teorije staršev o pripravljenosti za šolo različne in da jih je treba obravnavati v kontekstu z nacionalnimi šolskimi politikami. V Sloveniji nimamo izsledkov empiričnih raziskav o implicitnih teorijah staršev in/ali strokovnih delavcev o šolski pripravljenosti. Nam pa statističnimi podatki o vključenosti *šest*letnih otrok v vrtec in odložitvi vključitve v šolo šoloobveznih otrok kažejo, da gre verjetno tudi pri nas za precej razširjeno pojmovanje, da bi morali v šolo starejši otroci.

Statistični podatki o vključenosti otrok v vrtec, ki so stari *šest* let in več, kažejo, da je bil v zadnjih desetih letih prav leta 2015 delež *šest* let in več starih otrok enak kot leta 2005, in sicer 7,3 odstotka. To je najvišji delež - v ostalih letih so se deleži gibali od 4,3 do 6,5 odstotka (SURS 2016). Gre za otroke, ki jih kot šoloobvezne starši ponovno vključijo v vrtec, ker jih niso vpisali v šolo. Hkrati pa podatki, ki so bili namensko zbrani na resornem ministrstvu za obdobje od šolskega leta 2010/11 do 2015/16 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2016), kažejo, da je delež šoloobveznih otrok, ki jim je bilo odloženo šolanje, naraščal,[2] pri čemer niso poznani razlogi za odložitev šolanja in tudi ne postopki ocenjevanja pripravljenosti otrok za vključitev v šolo. Zanimivo je, da so v enakem obdobju deleži otrok, ki so bili v šolo vključeni predčasno, torej kot mlajši otroci, stabilni in se gibljejo od 0,2 do največ 0,3 odstotka.

Raziskovalci (npr. Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002) ugotavljajo, da starost otrok ni ključni dejavnik, ki bi sam po sebi določal, ali je otrok pripravljen za šolo ali ne. Po njihovem mnenju so pomembne interakcije med starostjo otrok in različnimi drugimi dejavniki, kot so npr. spoznavne sposobnosti otrok, kakovost vrtca, izobrazba staršev (več o teh dejavnikih v nadaljevanju). Hkrati so raziskovalci (npr. Watson 1996) opredelili, da je občutljivo obdobje za začetek šolanja in s tem za učenje akademskih spretnosti starost otrok od *štiri* do šest let, to je starost, pri kateri lahko otrok tudi v procesu formalnega poučevanja pomembno napreduje v razvoju.

O vlogi starosti otrok ob vstopu v šolo govorijo tudi izsledki raziskav, v katerih so raziskovalci preučevali aktualne ali dolgoročne učinke odložitve šolanja otrok oziroma primerjali uspešnost različno starih otrok v istih razredih obveznega izobraževanja. D. Stipek

1 Zakon o osnovni šoli (1996) določa, da morajo starši v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili šest let.

2 Deleži šoloobveznih otrok z odloženim vpisom po letih: 2010/11 - 4,5 %; 2011/12 - 5,1 %; 2012/13 - 5,5 %; 2013/14 - 5,5 %; 2014/15 - 5,9 %; 2015/16 - 6,1 %.

(2002) je v svoji raziskavi naredila primerjavo izsledkov več raziskav, opravljenih po letu 1980, v katerih so se avtorji ukvarjali s starostjo otrok ob vstopu v šolo v povezavi z njihovimi dosežki na spoznavnem in socialno-čustvenem področju. Za ocenjevanje vpliva starosti so bili uporabljeni trije različni metodološki pristopi: primerjava dosežkov otrok, ki so imeli za eno leto odloženo šolanje, z dosežki otrok, ki so vstopili v šolo skladno z določili zakona; primerjava otrok v istem razredu glede na datum njihovega rojstva (praviloma je bil starostni razpon 12 mesecev); primerjava enako starih otrok v različnih razredih in otrok, ki so v istem razredu, po starosti pa se razlikujejo za eno leto. Izsledki raziskav o odložitvi šolanja niso v celoti enaki, *čeravno večin*oma potrjujejo, da gre za pomemben vpliv odložitve šolanja za otroke, ki so bili v letu odložitve šolanja vključeni v vrtčevske programe, in sicer predvsem za otroke iz manj spodbudnega okolja ali otroke, ki so rabili specialnopedagoško obravnavo. K. L. Maxwell in Clifford (2004) menita, da raziskave potrjujejo, da odložitev šolanja ne pomeni kar splošnega prispevka k razvoju otrok oziroma ne prinaša sama po sebi splošne dodane vrednosti za razvoj otrok. Pomanjkljivosti tovrstnih raziskav so, da v raziskave praviloma niso vključeni otroci, ki jim je bilo šolanje odloženo, vendar niso vključeni v noben vzgojno-izobraževalni sistem (Stipek 2002). Izsledki raziskav o različno starih otrocih v istem razredu in njihovih dosežkih so tudi nekoliko različni, vendar je jasen splošni trend. Večina raziskav potrjuje, da gre za majhne začetne razlike (1. razred) v akademskih dosežkih med mlajšimi in starejšimi učenci, in sicer v prid starejšim, ki pa se z leti šolanja izničijo (npr. Bickel, Zigmond in Strayhorn 1991). V raziskavi, v kateri sta raziskovalca (Breznitz in Teltsch 1989) preučevala povezanost med starostjo učencev in socialno-motivacijskimi spremenljivkami, se je pokazalo, da ni bilo učinka starosti pri samovrednotenju *učencev* in sociometričnem statusu, so pa bili mlajši učenci ocenjeni kot bolj anksiozni; v nekaterih drugih raziskavah (npr. Stipek in Byler 2001) pa niso našli nikakršnih pomembnih povezav med socialno kompetentnostjo otrok in njihovo starostjo. Primerjave izsledkov raziskav o enako starih otrocih v različnih razredih enotno potrjujejo (Stipek 2002), da je šola zelo pomembna spremenljivka, še posebej na področju spoznavnih zmožnosti. Otroci, ki so bili v šoli, so pri matematiki, branju in pisanju dosegli višje rezultate kot enako stari otroci, ki niso bili v šoli. Ugotavljajo tudi, da starost otrok ni dejavnik, ki bi učinkoval na to, koliko bodo otroci napredovali v enem letu šolanja. D. Stipek (2002) na podlagi izsledkov primerjanih raziskav o starosti otrok in učinku šole ter na podlagi rezultatov lastne raziskave (Stipek in Byler 2001), ugotavlja, da je za znanje pri matematiki, branju in pisanju vpliv vključitve otrok v šolo pomembnejši kot vpliv časa (1 leto) in biološkega dozorevanja.

Govorne in intelektualne sposobnosti otrok ter pripravljenost za vstop v šolo

Kot kažejo izsledki raziskav (npr. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006; Marshall 2003; Stipek 2002), se govorne in intelektualne sposobnosti otrok pomembno povezujejo s pripravljenostjo otrok za vstop v šolo in kasnejšo učno uspešnost. Učinek govornih in intelektualnih sposobnosti otrok je lahko neposreden ali posreden preko izobrazbe staršev otrok oziroma kakovosti družinskega okolja. D. Stipek (2002) na podlagi primerjave izsledkov več raziskav posebej izpostavlja, da se je pri ugotavljanju povezave med starostjo učencev v začetnih razredih šolanja in učnimi dosežki >

	LSGR – LJ	CPM	Izobrazba matere	Izobrazba očeta	Starost – vključenost
PPŠ	0,64**	0,59**	0,28**	0,25**	0,04
LSGR – LJ		0,40**	0,38**	0,30**	0,02
CPM			0,25**	0,26**	–0,10
Izobrazba matere				0,46**	–0,16*
Izobrazba očeta					–0,07

Preglednica 1: Povezanosti med pripravljenostjo otrok za šolo, njihovimi govornimi in intelektualnimi sposobnostmi ter izobrazbo staršev

Opombe:
PPŠ - rezultat na *preizkusu pripravljenosti za šolo; LSGR - LJ* - rezultat na *lestvicah splošnega govornega razvoja; CPM* - rezultat na *Ravenovih barvnih progresivnih matricah; Izobrazba matere* - število let zaključenega formalnega izobraževanja*; Izobrazba očeta* - število let zaključenega formalnega izobraževanja*; Starost* - starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oz. nevrtčevski otroci v šolo.
$^{*}p \leq 0{,}05$; $^{**}p \leq 0{,}01$

izkazala kot ne dobra kombinacija nižja starost otrok in nižje intelektualne sposobnosti. Raziskovalci (npr. Hoff 2003; Shonking in Philips 2000) tudi dosledno potrjujejo povezanosti med socialno, ekonomsko in kulturno prikrajšanostjo otrok in zgodnjim razvojem spoznavnih zmožnosti ter govora in posledično pripravljenostjo otrok za šolo.

L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in K. Bajc (2006) so v vzdolžni raziskavi, ki je potekala pet let in katere primarni namen je bil oceniti dolgoročni učinek vrtca na spoznavne in druge zmožnosti otrok, ocenjevale tudi pripravljenost otrok pred vstopom v šolo. Približno polovica otrok v vzorcu je bila v vrtec vključena pri enem, druga polovica pri treh letih starosti, pri približno šestih letih starosti pa je bil vzorec razširjen še z manjšo skupino otrok, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec.

Kot je razvidno iz preglednice 1, se dosežki otrok na govornem preizkusu in preizkusu neverbalne inteligentnosti visoko in statistično pomembno povezujejo z dosežki otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo.

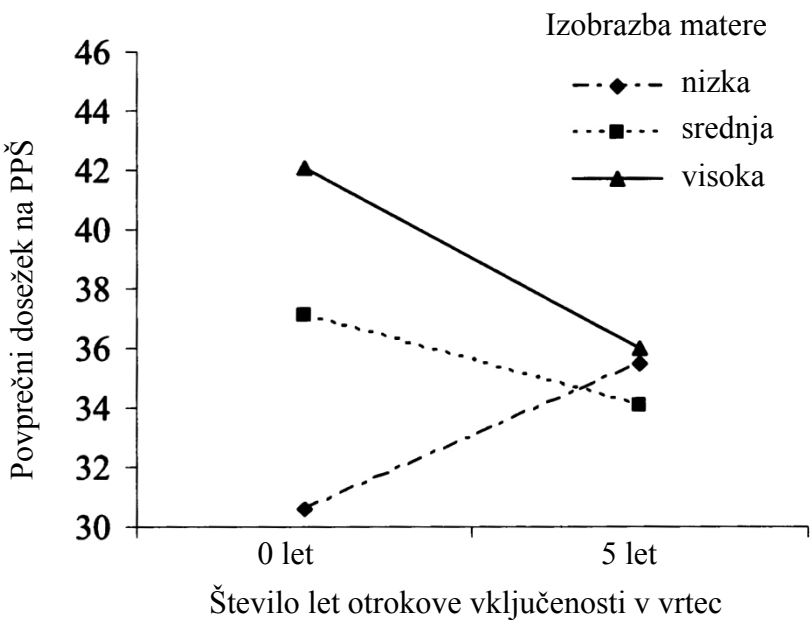
Nadaljnje analize, v katere so bile vključene še druge neodvisne spremenljivke (izobrazba staršev, vključenost/nevključenost v vrtec), so pokazale, da so otroci, ki so bili govorno bolj kompetentni in so dosegli višje rezultate na preizkusu intelektualnih sposobnosti, dosegli višjo pripravljenost za vstop v šolo, in to ne glede na izobrazbo staršev in ne glede na dolžino vključenosti v vrtec oziroma na nevključenost v vrtec. Izračuni multiplih regresij s postopnim vključevanjem posameznih napovednikov (odvisna spremenljivka je bila dosežek otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo) so pokazali, da ob predhodni vključitvi intelektualnih sposobnosti ter govorne kompetentnosti otrok v regresijski model izobrazba matere in očeta izgubita napovedno moč. Kot najboljša napovednika otrokove pripravljenosti za šolo sta se pokazala otrokova govorna kompetentnost in neverbalne intelektualne sposobnosti. Skupaj sta pojasnila kar 51 odstotkov variance v dosežkih otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo.

Otroci, ki so bili govorno bolj kompetentni in so dosegli višje rezultate na preizkusu intelektualnih sposobnosti, so dosegli višjo pripravljenost za vstop v šolo, in to ne glede na izobrazbo staršev in ne glede na dolžino vključenosti v vrtec oziroma na nevključenost v vrtec.

Povezanosti med okoljskimi dejavniki in pripravljenostjo otrok za šolo

Če izhajamo iz novejše opredelitve pripravljenosti za vstop v šolo oziroma pripravljenosti za učenje, moramo razložiti tudi okoljske dejavnike, ki pojasnjujejo razlike v pripravljenosti enako ali podobno starih otrok za šolo, predvsem njihovo vzajemno učinkovanje. Ker večina otrok prihaja v šolo iz vrtca, je več raziskovalcev preučevalo učinek vrtca na pripravljenost za šolo, tako z vidika dolžine vključenosti oziroma starosti, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, kot z vidika vrste in kakovosti vrtčevskih programov. K. A. Magnuson in sodelavci (npr. Magnuson, Meyers, Ruhm in Waldfogel 2004; Magnuson in Waldfogel 2005) so v obsežni vzdolžni raziskavi, ki je potekala eno leto, podrobno analizirali učinek vključenosti v vrtec na pripravljenost otrok za šolo. Pripravljenost za šolo so ocenjevali kot zgodnje zmožnosti branja in matematičnih spretnosti v zadnjem letu vrtca in prvem razredu obveznega izobraževanja. V vzorec so vključili 12.800 otrok, ki so jih ocenjevali jeseni in spomladi v vrtcu in spomladi v šoli. Avtorice in avtorji so ugotovili, da so otroci, ki so bili leto dni pred vstopom v šolo vključeni v celodnevni vrtčevski program, dosegli tako spomladi v vrtcu kot spomladi v šoli višje rezultate na preizkusih pripravljenosti za šolo kot v vrtec nevključeni vrstniki, in to tudi ob nadzoru socialnoekonomskega statusa družin otrok, vključenih v vzorec. Različni vrtci in programi (npr. Head start, Day care centers, Nursery school) so sicer imeli različno velike učinke na pripravljenost, pri čemer so bili učinki tovrstnih programov večji za otroke, ki so prihajali iz socialno, ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, kot za njihove vrstnike iz spodbudnega družinskega okolja. V njihovi raziskavi je zanimiv tudi podatek, da so starši iz nizko spodbudnega in visoko spodbudnega okolja največkrat izbrali visokokakovosten vrtec za svoje otroke - gre za krivuljo v obliki črke U. Nekateri drugi raziskovalci (npr. Adams in Rohacek 2002), ki poročajo o dvojni prikrajšanosti otrok iz nespodbudnega družinskega okolja, ugotavljajo da manj izobraženi starši in starši z manj kulturnega kapitala tudi pogosteje ne prepoznajo pomena vključevanja otrok v vrtec, predvsem v kakovosten vrtec.

Tudi izsledki slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006), iz katere smo že predstavili rezultate o povezanosti med pripravljenost-



Slika 1: Učinek interakcije med otrokovo vključenostjo v vrtec in izobrazbo matere na otrokov dosežek na preizkusu pripravljenosti za šolo (Vir: Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006)

Opomba:
PPŠ - dosežek na *preizkusu pripravljenosti za šolo*

jo za šolo in govorom ter intelektualnimi sposobnostmi otrok, potrjujejo nekatere zgoraj predstavljene ugotovitve iz tujih raziskav. Vključenost otrok v slovenske vrtce je imela, tudi ko sta bili nadzorovani govorna kompetentnost in intelektualne sposobnosti otrok,[3] pozitiven učinek na pripravljenost za šolo pri otrocih staršev z nizko izobrazbo. Zdi se, da vrtec pri otrocih staršev z nizko izobrazbo in manj spodbudnim družinskim okoljem nadomesti nekatere primanjkljaje v razvoju in učenju oziroma prispeva k znižanju učinka izobrazbe staršev (slika 1).

Pri otrocih staršev (mater in očetov) z visoko izobrazbo učinek vključenosti v vrtec na pripravljenost za šolo ni bil pomemben. Kompenzacijska vloga vrtca za otroke mater z nizko izobrazbo je lepo razvidna s slike 1: dosežki otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo (PPŠ), ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, se precej razlikujejo glede na izobrazbo matere (razlike so statistično pomembne); dosežki otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo, ki so bili do vstopa v šolo v vrtec vključeni pet let, pa so manjši (statistično nepomembni). Zgolj število let vključenosti v vrtec ni bila spremenljivka, ki bi sama po sebi imela pomemben učinek na pripravljenost otrok za šolo, podobno kot ne na govor otrok in njihove intelektualne sposobnosti, v interakciji z izobrazbo matere pa je dobila pomemben vpliv.

Tako izsledki slovenske kot tujih raziskav (npr. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006; Magnuson idr. 2004; Maxwell in Clifford 2004) potrjujejo, da imajo vrtci (nekateri avtorji posebej poudarjajo, da le kakovostni vrtci) pomembno vlogo pri zmanjševanju neenakosti med otroki tudi v povezavi s pripravljenostjo otrok za šolo. Zato ni vseeno, kakšni deleži različno starih otrok so vključeni v vrtec, kot tudi ne, ali so v vrtec >

Za razvoj otrokovih akademskih predspretnosti in zmožnosti je ključnega pomena formalno poučevanje in učenje in ne le morebitno čakanje, češ da bo otrok bolj pripravljen za šolo, ker bo eno leto starejši.

3 Iz tabele 1 je razvidno, da sta se izobrazbi matere in očeta zmerno visoko, vendar statistično pomembno povezovali ne le s pripravljenostjo za šolo, temveč tudi z govorom otrok in njihovimi neverbalnimi intelektualnimi sposobnostmi.

v sorazmernem deležu vključeni tudi otroci staršev z nizko izobrazbo, otroci, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, otroci emigrantov.

Poučevalno okolje, ki ga otrokom v zgodnjih razvojnih obdobjih zagotavlja vrtec, kasneje pa šola, posebej omenja tudi D. Stipek (2002), ki meni, da je za razvoj otrokovih akademskih predspretnosti in zmožnosti ključnega pomena formalno poučevanje in učenje in ne le morebitno čakanje, češ da bo otrok bolj pripravljen za šolo, ker bo eno leto starejši.

Pomemben okoljski dejavnik, ki se povezuje s pripravljenostjo otrok za šolo, je tudi šola kot institucija. K. Maxwell in Clifford (2004) menita, da je odgovornost šole, da poučujejo vse otroke, ki so dovolj stari, da skladno z zakonodajo vstopijo v šolo, ne glede na njihove zmožnosti in spretnosti oziroma lahko tudi na relativno velike individualne razlike v razvoju in učenju. Raziskovalci (npr. Graue 1993; Stipek 1993), ki so svoje pojmovanje o pripravljenosti na šolo v večji meri preusmerili z otroka na šolo (širši sociokulturni kontekst) posebej poudarjajo, da je v šoli, ki je pripravljena, da vodi, podpira, poučuje različne otroke glede na njihovo kompetentnost in znanje, manj »obremenjena« s primerno starostjo otrok za vstop v šolo in njihovo neposredno pripravljenostjo za šolo. So pa na šoli za tovrstno delo potrebne primerne razmere, ki omogočajo ustrezno odzivanje šole in zagotavljanje kakovosti na ravni neposrednega dela z otroki.

Sklep

Razumevanje pripravljenosti za šolo znotraj sociokulturnih teoretskih ozadij zahteva razmisleke o interakciji različnih individualnih in okoljskih dejavnikov, ki pojasnjujejo konstrukt pripravljenosti, in tudi razumevanje, da je starost otrok, pri kateri se ti vključujejo v šolo, je zgolj arbitrarna točka, ki jo z razlago otrokovega razvoja ne moremo kot primerno niti enoznačno potrditi niti ovreči.

Na podlagi izsledkov tujih raziskav, med katerimi smo nekatere predstavili v tem besedilu, in tudi na podlagi izbranih statističnih podatkov na eni strani ter naključnih pogovorov s svetovalnimi službami v slovenskih vrtcih in šolah ugotavljamo, da je zadnjih deset in več let v Evropi, ZDA in Sloveniji relativno pogosto razmišljanje (med starši in strokovnimi delavci) o primerni ali neprimerni starosti otrok za vključitev v šolo ter s tem povezano razmišljanje o morebitni odložitvi šolanja otrok za eno leto ali pa tudi dejanska odložitev začetka šolanja. Kaj vse je v ozadju tovrstnih razmišljanj oziroma odločitev? Skoraj zagotovo so na delu implicitne teorije staršev in/ali strokovnih delavcev o razumevanju otroštva, predvsem zgodnjega otroštva, in prehodu iz vrtca (ali drugih oblik varstva v predšolskem obdobju) v šolo; pričakovanja staršev, povezana s šolo, zlasti z uspešnostjo njihovih otrok, in ne nazadnje tudi razumevanje vloge staršev pri šolanju otrok. Implicitne teorije, ki ne temeljijo nujno na strokovnih spoznanjih, so lahko zelo trdovratne za spreminjanje, hkrati pa naddoločajo tudi ravnanja staršev z otroki, tako v zgodnjih letih njihovega razvoja in učenja kot neposredno pred vključitvijo v šolo. Navedeno potrjujejo raziskovalci, kot npr. Kim in Murdoch (2005), ki sta ugotovila, da je bilo ravnanje v družini povezano z njihovim pojmovanjem koncepta pripravljenosti za šolo (starši, ki so pripravljenost razumeli bolj kot socialno-čustveni konstrukt, so ravnali drugače kot starši, ki so pripravljenost za šolo razumeli bolj kot akademski konstrukt); ali E. Jung (2016), ki je s svojimi rezultati pokazala pomemben neposreden in posreden vpliv (posredovan preko dejavnosti v družini - če so starši verjeli, da je za pripravljenost pomembna pismenost, so z otroki veliko skupaj brali, jih učili črke ipd.) na dosežke otrok na preizkusu branja, in to na začetku in ob koncu pripravljalnega leta pred vstopom v šolo. Tako E. Jung kot tudi drugi raziskovalci (npr. Marjanovič Umek 2008; Watson 1996) pa so posebej poudarili, da za širše razumevanje koncepta pripravljenosti za šolo niso ključne le družinske dejavnosti zadnje leto pred vstopom v šolo, temveč že leta prej - gre za zagotavljanje podpore otroku pri njegovem postopnem vstopanju v simbolno okolje (npr. kakovostno skupno branje, skupno gledanje kulturnih prireditev za otroke, dostopnost do knjig, pogovarjanje, pripovedovanje). Tovrstne dejavnosti lahko pripeljejo do zmanjšanja velikega učinka neugodnih izobrazbenih, ekonomskih in kulturnih dejavnikov družinskega okolja na spoznavne zmožnosti otrok in usvajanje znanja. Neenake možnosti za vse otroke že v predšolskem obdobju se skozi leta nalagajo in če v tem času niso prepoznani varovalni dejavniki (npr. zgodnja vključitev v kakovosten vrtec, podpora staršem pri spodbujanju razvoja in učenja svojih malčkov/predšolskih otrok), se razlike med otroki večajo.

Navedeno tudi potrjuje, da sta v razlagi koncepta pripravljenosti za šolo enako pomembna vrtec in šola, pri čemer vrtca ne smemo razumeti kot neposredne pripravljalnice otrok za vstop v šolo. Ne glede na to, da so slovenski vrtci prepoznani kot kakovostni,[4] bi bilo treba razmisliti o posodobitvah in dopolnitvah *Kurikuluma za vrtce* (1999), da bi bili primeri dejavnosti, ki kažejo, kaj pomeni kontinuum v razvoju določenih zmožnosti in spretnosti (npr. dejavnosti porajajoče se pismenosti), bolj jasno zapisani in strokovno utemeljeni. Kljub visoki vključenosti otrok v vrtce v vseh sta-

4 Raziskava na vzorcu slovenskih vrtcev je pokazala, da gre na ravni procesne kakovosti oziroma pri izvajanju pedagoškega procesa za relativno velike razlike med vrtčevskimi oddelki in vrtci (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, ur. 2005).

rostnih skupinah je še vedno ena od sivih lis premajhen delež v vrtce vključenih otrok, katerih starši imajo nizko izobrazbo, in verjetno tudi drugih otrok iz robnih skupin (npr. emigranti).

Strinjamo se lahko z ugotovitvami raziskovalcev (npr. Stipek 2002), da ima šola zelo pomembno vlogo v širšem kontekstu pojmovanja pripravljenosti otrok za šolo, v katerem se razume, da ni ključnega pomena, kaj mora otrok vedeti ali znati narediti, ko vstopa v šolo, temveč kaj šole naredijo, da bi se »srečale« s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok, ki gredo v šolo. V Sloveniji vstopajo v šolo otroci, stari približno šest let, kar je primerljiva starost z večino držav v evropskem prostoru. V drugi polovici devetdesetih let, ko je potekala sistemska in vsebinska prenova šole in ko je bila postopoma uvedena devetletna šola, je bilo veliko strokovne pozornosti namenjene vstopu šestletnikov v šolo. Na sistemski ravni je bilo določeno, da v prvem razredu poučujeta dve učiteljici, kot druga učiteljica praviloma vzgojiteljica (večja možnost individualizacije pri pouku; prenos nekaterih uveljavljenih pristopov in metod dela iz vrtca tudi v šolo); znanje učencev v prvem triletju se ocenjuje opisno (gre za ocenjevanje individualnega napredka učencev in ne medsebojno primerjanje učencev); standardi znanja s področja opismenjevanja so bili postavljeni na zaključek tretjega razreda, torej prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (z namenom upoštevanja velikih individualnih razlik v razvoju in znanju otrok ob vstopu v šolo). Po deset in več letih so bile v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na nacionalni ravni sprejete in uveljavljene določene spremembe, in sicer se začne znanje otrok ocenjevati številčno v tretjem razredu, ključni standardi opismenjevanja so premaknjeni za eno leto navzdol, torej v drugi razred. Kaj od navedenega, če sploh, se morda povezuje s pogostejšim razmisleki staršev (svetovalnih delavcev, vzgojiteljev, učiteljev) o tem, da bi bilo smiselno odložiti šolanje otrok, zlasti tistih, ki so rojeni v jesenskih mesecih, ne vemo. So na delu sistemske in konceptualne rešitve, kakovost pouka v šoli v najširšem pomenu besede (poti in načini doseganja standardov, razumevanje različnosti otrok), premajhno povezovanje vrtcev in šol (na sistemski in vsebinski ravni, tudi pri doizobraževanju učiteljev in vzgojiteljev), implicitne teorije staršev o pojmovanju otroka, njegovem razvoju in učenju, ki imajo lahko širša družbena ozadja, vse navedeno v prepletanju in še kaj drugega? Vsak posamezni in vsi navedeni dejavniki zahtevajo analitične razmisleke, ki bi lahko prispevali k bolj jasnim odgovorom o tem, kako v slovenskem prostoru razumemo konceptualizacijo pripravljenosti otrok za šolo in prehod otrok iz vrtca v šolo.

V kontekstu povezovanja prehoda iz vrtca v šolo moramo posebej omeniti še ocenjevanje pripravljenosti otrok za šolo. V različnih državah poteka različno, nabori standardiziranih ali delno standardiziranih preizkusov so različni, vendar hkrati tudi primerljivi. Gre za preizkuse, ki so posebej pripravljeni za ocenjevanje pripravljenosti za šolo, govorne preizkuse (zlasti za ocenjevanje splošne govorne zmožnosti otrok), preizkuse za ocenjevanje neverbalnih in verbalnih intelektualnih sposobnosti ter za različne lestvice socialne kompetentnosti in čustvene pripravljenosti. Ključnega pomena so opozorila raziskovalcev (npr. Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002), da je ocenjevanje pripravljenosti v funkciji presejanja in ne določanja, ali je otrok primerno star za vključitev v šolo. Ocenjevanje pripravljenosti naj bi bilo primarno namenjeno prepoznavanju morebitnih specifičnih težav otrok in ustrezni zgodnji intervenciji ter pomoči učiteljem pri načrtovanju in poučevanju, tudi ob upoštevanju individualnih razlik med otroki.

V slovenskem prostoru ostaja odprtih veliko vprašanj v zvezi s pripravljenostjo otrok za vstop v šolo tako na konceptualni kot na izvedbeni ravni. Manjkajo nam sistematične analize o razlogih, ki starše vodijo k odločitvi o odložitvi vstopa otrok v šolo. Morda ti verjamejo, da bo imel otrok v šoli težave, ki bodo s pridobljenim časom minile; se bojijo morebitne neuspešnosti otroka v šoli; gre za otroke s posebnimi potrebami; za mit o srečnem otroštvu, ki ga bo šola prekinila ali za ... Prav tako nimamo opravljenih vzdolžnih raziskav, v katerih bi raziskovalci več let spremljali razvoj in učenje otrok z odloženim šolanjem, vključujoč različne konkretne rešitve, ki so jih bili otroci deležni v letu odložitve šolanja, tudi ne raziskav, v katerih bi pripravljenost za šolo preučevali z vidika različnih okoljskih dejavnikov, zlasti družinskih in vrtčevskih. <

Literatura

1. Adams, G. in Rohachek, M. (2002). More than work support? Issues integrating child development goals into child care subsidy system. *Early Childhood Research Quaterly, 17*, str. 418-440.
2. Bickel, D., Zigmond, N. in Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly, 6,* str. 105-117.
3. Breznitz, Z. in Teltsch, T. (1989). The effect of school entrance age on academic achivement and social-emotional adjustment of children: Folow-up study of fourth graders. *Psychology in the School, 26,* str. 62-68.
4. Cheyne, J. A. in Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.), *An introduction to Vygotsky* (str. 125-149). London: Routledge.
5. Frick, R. (1986). In suport of academic redshirting. *Young Children,* 2, str. 9-10.

6. Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child. A psychological outline of normal development from birth to the sixth year, including a system of developmental diagnosis.* New York: Macmillan.
7. Graue, M. E. (1993). Expectations and ideas coming to school. *Early Childhood Research Quarterly, 1,* str. 53-75.
8. Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary developmental via maternal speech. *Child Development,* 74, str. 1368-1378.
9. Jung, E. (2016). The development of reading skills in kindergarten influence of parental beliefs about school readiness, familiy activities, and children's attitudes to school. *International Journal of Early Childhood, 1,* str. 61-78.
10. Kagan, S. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan, 72,* str. 272-279.
11. Kagan, S., Moore, E. in Bredekamp, S. (ur.) (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary.* Washington, DC: National Edujcation Goals Panel.
12. Kim, J. in Murdoch, T. (2005). Investigation of parents' belief about readiness for kindergarten: An examination of National Household Education Survey (NHES:93). *Education Research Quarterly, 2,* str. 3-17.
13. Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 369-387). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
14. *Kurikulum za vrtce* (199). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
15. Lenneberg, E. (1967). *The biological foundation of language.* New York: Wiley.
16. Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. in Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal, 1,* str. 115-157.
17. Magnuson, K. A. in Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children,* 1, str. 169-196.
18. Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika, 1,* str. 28-45.
19. Marjanovič Umek, L. (2008). Različna pojmovanja znanja. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja,* str. 10-23.
20. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.). (2005). *Pogled v vrtec.* Ljubljana: Državni izpitni center.
21. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja, 2,* str. 31-51.
22. Marshall, H. (2003). Research in Review. Opportunity deferred or opportunity taken? An updated look at delaying kindergarten entry. *Young Children, 5,* str. 84-93.
23. Maxwell, K. L. in Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children, 1,* str. 1-10.
24. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2016). *Deleži otrok z odloženim in predčasnim vpisom* (interno gradivo).
25. Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.) (1996). *Education and human development.*Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
26. Piaget, J. (1965). *The child's conception of the world.* New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
27. SURS. (2016). *Predšolska vzgoja in izobraževanje.*
28. Shonkoff, J. P. in Phillips, D. A. (ur.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.
29. Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy markers and parents. *Society for Research in Child Development Social Policy Report, 2,* str. 3-16.
30. Stipek, D. in Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22,* str. 175-189.
31. Stipek, D. in Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology, 33,* str. 711-723.
32. Toličič, I. (1986). *Preizkus pripravljenosti za vstop v šolo.* Priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela. Center za psihodiagnostična sredstva.
33. Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 148-172). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
34. Zakon o osnovni šoli. (1996). V: Šolska zakonodaja I. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Prehod iz vrtca v šolo

Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi

MAŠA VIDMAR, Pedagoški inštitut
masa.vidmar@pei.si

Povzetek: V članku predstavljamo značilnosti prehoda med vrtcem in šolo v Sloveniji. Gre za temo, ki je bila izjemno aktualna v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je pri nas potekala konceptualna reforma izobraževalnega sistema in je všolanje postalo obvezno za leto dni mlajše učence (šestletnike), danes pa se ponovno kaže povečan interes zanjo. Na podlagi analize strateških in zakonodajnih dokumentov ter analiz, raziskav in evalvacij ugotavljamo, da so določeni vidiki prehoda med vrtcem in šolo ustrezni (npr. sodelovanje s starši), nekateri (npr. povečan delež odloga, zagotavljanje pedagoške kontinuitete, izobrazba drugega strokovnega delavca, razumevanje varovanja osebnih podatkov o posameznem otroku) pa kažejo, da je temu področju treba posvetiti več strokovne in politične pozornosti. Administrativni podatki Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport za zadnjih pet let kažejo postopen porast odloga vpisa s 5,1 odstotka v šolskem letu 2010/11 na 8,1 odstotka v šolskem letu 2015/16. Podatki ministrstva kažejo tudi, da je 27 odstotkov drugih strokovnih delavcev vzgojiteljev predšolskih otrok, 55 odstotkov pa učiteljev razrednega pouka. Naše ugotovitve kažejo na potrebo po poglobljenih kvalitativnih in kvantitativnih analizah, ki bodo omogočile boljše razumevanje razmer ter prispevale k oblikovanju smernic oziroma usposabljanj za delo na tem področju.

Ključne besede: vrtec, prehod v osnovno šolo, kontinuiteta.

VODILNA TEMA

Transition from Kindergarten to School: Views and Challenges

● Abstract: The article presents the characteristics of the transition from kindergarten to school in Slovenia. This was a burning topic in the 1990s, when the Slovenian education system was undergoing a conceptual reform and schooling became compulsory for one year younger children (6-year-olds); today, the interest in it is once again growing. Based on the analysis of strategic and legislative documents and various analyses, research and evaluations, it has been established that certain aspects of the transition from kindergarten to school are appropriate (e.g. cooperation with parents), whereas others (e.g. an increased number of deferred entries, assurance of pedagogical continuity, educating co-teachers, understanding the protection of personal data of an individual child) indicate that this area should be devoted greater expert and political attention. Administrative data from the Ministry of Education, Science and Sport for the past five years shows a gradual increase in deferred entry from 5.1% in 2010/11 to 8.1% in 2015/16. Data from the Ministry of Education, Science and Sport also shows that 27% of co-teachers are preschool teachers, whereas 55% of them are classroom teachers. Our findings indicate a need for in-depth qualitative and quantitative analyses that will provide a better understanding of the situation and help with the shaping of guidelines or training programmes for working in this field.

Key words: kindergarten, transition to primary school, continuity.

Uvod

V zadnjem letu je tema prehoda med vrtcem in šolo deležna povečane pozornosti strokovne javnosti (npr. delavnica na konferenci za ravnatelje v organizaciji Zavoda RS za šolstvo, simpozij na jesenskem strokovnem srečanju ravnateljev vrtcev oziroma osnovnih šol v organizaciji Šole za ravnatelje). Tudi to tematsko številko revije Šolsko svetovalno delo lahko vidimo v tem kontekstu. Namen članka je, da pomaga osvetliti in razumeti nekatere vidike prehoda med vrtcem in šolo, vključno z izzivi na tem področju. Po eni strani bomo pogledali v dokumente, ki so nastali pred približno dvajsetimi letu v času velike konceptualne reforme, ta pogled pa dopolnili s podatki na podlagi raziskav, evalvacij ter administrativnih baz.

V članku[1] predstavljamo značilnosti prehoda med vrtcem in šolo v Sloveniji v petih razdelkih: 1) opis sistema prehoda in njegove organizacije, 2) profesionalna kontinuiteta (tj. kontinuiteta strokovnih delavcev), 3) pedagoška kontinuiteta (tj. kontinuiteta kurikulov oz. programov, razvojnih ciljev, pedagogike in pedagoških pristopov), 4) razvojna kontinuiteta (tj. sodelovanje pri prehodu z družino, med vrtcem in šolo ter z zunanjimi institucijami) ter 5) izzivi in strategije.

Opis smo pripravili na podlagi analize relevantnih strateških dokumentov (npr. Bela knjiga 1995, 2011; Izhodišča kurikularne prenove 1996; kurikularni dokumenti, smernice, koncepti dela itd.) in zakonodajnih dokumentov (npr. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli; pravilniki, uredbe, delovna gradiva). Ta pogled dopolnjujemo s podatki ustreznih poročil, evalvacij, raziskav tega področja ter novejšimi podatki iz treh virov:

- priprava nacionalnega poročila v okviru študije *OECD Prehodi: Pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*: v spletni anketi je sodelovalo 52 šol in 49 vrtcev, v polstrukturiranih intervjujih je sodelovalo 20 ravnateljev[2] vrtcev in osnovnih šol; izvedli smo tudi tematske intervjuje s svetovalci zavoda za šolstvo

1 Članek je predelava in razširitev besedila, ki je objavljen na spletni strani Eurydice v rubriki Fokus (http://www.eurydice.si/). V reviji ga objavljamo z namenom, da se rezultati čim bolj diseminirajo tudi v šolsko prakso, konkretno v šolsko svetovalno službo.
Na spletni strani Eurydice se članek osredinja izključno na preliminarne ugotovitve nacionalnega poročila o politikah in praksah na področju prehoda otrok med vrtcem in šolo, ki je bilo pripravljeno v okviru študije OECD Prehodi: Pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo (*OECD Transitions: Review of policies and practices for transitions from early childhood to primary education*). Gre za nacionalno poročilo, ki smo ga avtorice v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport pripravile v okviru omenjene študije (strokovno ga je pregledala dr. Ljubica Marjanovič Umek s Filozofske fakultete v Ljubljani). Na podlagi nacionalnih podatkov držav bo sredi leta 2017 izšlo primerjalno mednarodno poročilo, v katerem bodo zbrani mednarodni pristopi, prakse in politike, ki zagotavljajo uspešne prehode, izšlo pa bo tudi posebno poročilo, namenjeno samo Sloveniji.

2 V besedilu uporabljamo izraze ravnatelj oziroma učitelj, svetovalec, strokovnjak, strokovni delavec, vzgojitelj, pomočnik, učenec ipd. za oba spola.

ter intervju s strokovnjakom s pedagoške fakultete; uporabili smo tudi podatke iz administrativne baze Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport;
- raziskava o prepričanjih o otrokovih značilnostih, ki so pomembne za čim lažji prehod v šolo: primerjava vzgojiteljic in učiteljic - v spletni anketi so sodelovali 104 strokovni delavci;
- vzdolžna raziskava spremljanja slovenskih učencev od vstopu v šolo do konca drugega razreda: otrokove kompetentnosti ob vstopu v šolo smo izmerili za 325 prvošolcev.

V okviru zadnjih dveh navedenih raziskav so bili zbrani tudi številni drugi podatki, za namen tega članka prikazujemo samo tiste, ki so relevantni za ta članek.

Sistem prehoda in njegove organizacije

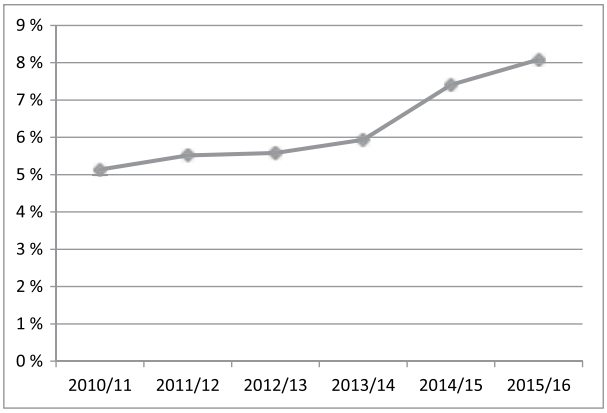
Prehod iz vrtca v šolo je bil v slovenskem prostoru deležen veliko pozornosti politike, strokovne in laične javnosti v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je v Sloveniji potekala velika konceptualna reforma izobraževalnega sistema. V tem času je prišlo do spremembe glavnih načel in teoretičnih izhodišč, vpeljana je bila tudi cela vrsta sprememb v organizaciji, ciljih, vsebini, načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa, kot tudi glede vloge odrasli - otrok oziroma učitelj - učenec. Med drugim se je osnovnošolsko izobraževanje podaljšalo na devet let oziroma je všolanje postalo obvezno za leto dni mlajše učence (šestletnike). Veliko pozornosti je bilo usmerjene na to, da bodo šola, strokovni delavci in sistem pripravljeni na leto mlajše prvošolce.

V zakonodajnih in strateških dokumentih imamo na nacionalni ravni poudarjena dva vidika prehoda:
- Povezovanje med institucijami po izobraževalni vertikali (glej npr. Kurikulum za vrtce 1999), pri čemer je poudarjeno, naj vrtec ne dopusti pošolanja kurikula v vrtcu in vztraja pri svojih temeljnih specifičnostih. Ob tem je poudarjena tudi vloga svetovalne službe, katere posebna skrb je prehod iz vrtca v šolo oziroma uvajanje v šolo (glej npr. Programske smernice za svetovalno službo v vrtcu 1999; Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli 1999). Konkretne oblike in načini sodelovanja med vrtcem in šolo se opredelijo v letnem delovnem načrtu.
- Postopek vpisa, vključno z ugotavljanjem pripravljenosti na šolo ter odlogom (glej Zakon o osnovni šoli). Ugotavljanje pripravljenosti na šolo je obvezno, če starši ali zdravstvena služba predlagajo odložitev šolanja. V postopku ugotavljanja pripravljenosti lahko šola sodeluje z vrtcem (glej Zakon o osnovni šoli in Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja).

Izmed teh dveh vidikov je v zadnjem letu deležen več pozornosti zlasti odlog vpisa. Spodaj so prikazani podatki.

Odlog vpisa

V Sloveniji je mogoč odlog vpisa na predlog staršev ali zdravstvene službe. Tako ravnatelji kot svetovalci z zavoda za šolstvo so v zadnjih letih opazili povečano število odlogov. Tudi administrativni podatki ministrstva za zadnjih pet let kažejo postopen porast odloga vpisa s 5,1 odstotka v šolskem letu 2010/11 na 8,1 odstotka v šolskem letu 2015/16 (slika 1).



Slika 1: Deleži odloženih vpisov v posameznem šolskem letu

Majhen, a konstanten porast odloženih vpisov v prvi razred je zagotovo tema, ki je z vidika prehoda iz vrtca v osnovno šolo zelo relevantna. Za to so nujno potrebne nadaljnje osvetlitve tega pojava - analiza razlogov za odloge (npr. ankete s starši), analiza strokovne utemeljenosti razlogov, vzdolžno spremljanje teh otrok (v letu, ko ostanejo v vrtcu, in kasneje), analiza deleža otrok s posebnimi potrebami v tem deležu ipd.

Majhen, a konstanten porast odloženih vpisov v prvi razred je zagotovo tema, ki je z vidika prehoda iz vrtca v osnovno šolo zelo relevantna.

Pravno-organizacijski status vrtca kot pomemben dejavnik prehoda

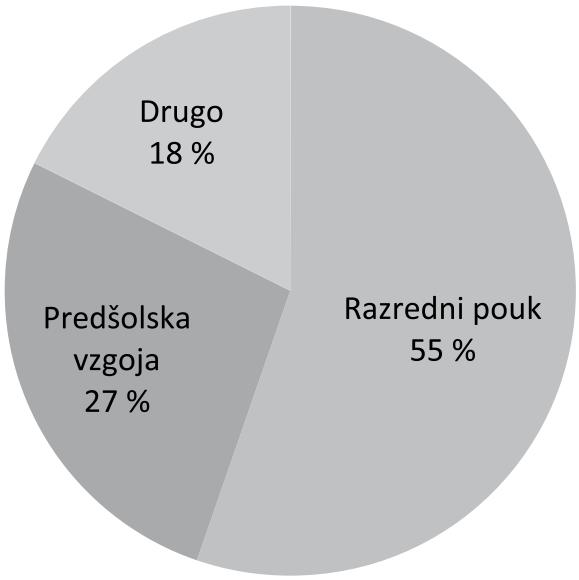
Analiza različnih virov podatkov kaže, da z vidika prehoda obstaja bistvena razlika med samostojnimi vrtci (v katere je bilo po podatkih SURS v šolskem letu 2015/16 vključenih 72 odstotkov otrok) in vrtci pri osnovni šoli (27 odstotkov otrok). Svetovalci na Zavodu za šolstvo opažajo, da je prehod v vrtcih pri osnovni šoli v primerjavi s samostojnimi vrtci mehkejši, bolj kontinuiran, saj otroci že poznajo prostor in delavce šole, pa tudi večina vrstnikov ostane istih. Po drugi strani pa opažajo tudi slabosti take ureditve, namreč da so »problemi šole« vedno pomembnejši od »problemov vrtca«, kar se odraža predvsem v delovanju svetovalne službe, ki veliko več časa posveča delovanju šole. Raziskava T. Taštanoske (2015) je pokazala tudi, da so vrtci pri osnovnih šolah spregledani v procesu samoevalvacije (niti en cilj/področje v samoevalvacijskih poročilih osnovnih šol, v okviru katerih deluje tudi vrtec, se ni nanašal specifično na vrtec).

Profesionalna kontinuiteta

V Sloveniji profesionalno kontinuiteto (kontinuiteta strokovnih delavcev) v vrtcu in šoli do določene mere zagotavlja že dejstvo, da se obe skupini strokovnih delavcev izobražujeta na pedagoških fakultetah, pri čemer je za opravljanje poklica vzgojitelja zahtevana končana prva bolonjska stopnja (diplomirani vzgojitelj predšolskih otrok), za učitelje razrednega pouka pa končana druga bolonjska stopnja (magister profesor poučevanja na razredni stopnji). Tudi nekatere oblike stalnega profesionalnega razvoja (npr. določene nacionalne konference v vzgoji in izobraževanju) so organizirane tako, da na njih sodelujejo tako vzgojitelji kot učitelji. Poleg tega so bili ob uvedbi devetletne osnovne šole vsi strokovni delavci v »novem« prvem razredu (torej razredni učitelji in vzgojitelji) vključeni v obvezne izobraževalne module na pedagoških fakultetah.

Drugi strokovni delavec v prvem razredu

Kontinuiteta strokovnih delavcev je zagotovljena tudi s tem, da v prvem razredu poučuje dodatni strokovni delavec, ki je vzgojitelj, izjemoma pa lahko tudi učitelj razrednega pouka (glej Zakon o osnovni šoli). S tem je zagotavljena tudi pedagoška kontinuiteta in izboljšano razmerje otrok : odrasli. Na podlagi administrative baze ministrstva ugotavljamo, da je 55 odstotkov drugih strokovnih delavcev učiteljev razrednega pouka, 27 odstotkov pa vzgojiteljev predšolskih otrok (ostali imajo različne druge izobrazbe, npr. športna vzgoja, pedagogika; glej sliko 2). V intervjujih so nekateri ravnatelji povedali, da ne razumejo, zakaj se na mesto drugega strokovnega delavca zaposluje učitelj, saj v reformi ni bilo zamišljeno tako, medtem ko so drugi povedali, da zaposlijo dva razredna učitelja za prvi razred, ker je z vidika organizacije dela na šoli to bolj praktično (npr. organizacija nadomeščanj).



Slika 2: Izobrazba drugega strokovnega delavca v 1. razredu

Prehajanje strokovnih delavcev med vrtcem in šolo

V času konceptualne reforme je bila kot ena od možnosti za lažji prehod predlagana rešitev t. i. prehajanje strokovnih delavcev med vrtcem in šolo (glej Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju), v katerem bi vzgojiteljica iz vrtca spremljala otroke v šolo, ostala z njimi v prvem razredu in se potem vrnila v vrtec. Na podlagi spletne ankete smo ugotovili, da je en vrtec (izmed sto vključenih vrtcev in šol) poročal, da izvaja to prehajanje strokovnih delavcev (šlo je za vrtec pri osnovni šoli).

Vloga različnih strokovnih delavcev pri prehodu

Poleg strokovnih delavcev v prvem razredu sta za omogočanje gladkega prehoda med vrtcem in šolo pomembni tudi vlogi ravnatelja in svetovalne službe. Bistveno vlogo pri načrtovanju in izvajanju konkretnih dejavnosti s področja prehoda imajo svetovalni delavci, ravnatelj pa je tisti, ki daje okvir in omogoča delo svetovalne službe, skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, zagotavlja sodelovanje s starši itd.

Prepričanja o značilnostih, ki so ključne za čim lažji prehod v šolo: primerjava vzgojiteljic in učiteljic

Za bolj poglobljeno razumevanje profesionalne kontinuitete oziroma morebitnih razlik med strokovnimi delavci v vrtcih in šolah smo želeli preveriti, ali se strokovni delavci v vrtcih in šolah (torej vzgojitelji oziroma pomočniki in učitelji razrednega pouka) med seboj razlikujejo v tem, katere otrokove značilnosti zaznavajo kot ključne za otrokovo pripravljenost na šolo oziroma za čim lažji prehod v šolo.

Bistveno vlogo pri načrtovanju in izvajanju konkretnih dejavnosti s področja prehoda imajo svetovalni delavci, ravnatelj pa je tisti, ki daje okvir in omogoča delo svetovalne službe, skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, zagotavlja sodelovanje s starši itd.

V raziskavi so sodelovali 104 strokovni delavci (99 žensk in 5 moških). K sodelovanju smo jih povabili prek družabnih omrežij. V vzorcu je bilo 68 vzgojiteljev in pomočnikov ter 36 razrednih učiteljev iz različnih vrtcev in šol po Sloveniji (povprečna starost 37,7 let, SD = 8,8; povprečna dolžina zaposlitve v vrtcu oziroma šoli 14,1 leta, SD = 10,1 leta).

Udeleženci so izpolnili spletni vprašalnik, v katerem je bilo naštetih 17 značilnosti, ki bi lahko bile pomembne za čim lažji prehod v šolo, kot so bile ugotovljene v predhodni raziskavi (Niklas 2011). Gre za naslednje značilnosti: samostojnost (npr. *samostojno uporablja stranišče in kopalnico*), samozavest (npr. *verjame v svoje zmožnosti*), zaznavanje sebe (npr. *se zaveda, v čem je dober/a in v čem ne*), socialna kompetenca (npr. *je zmožen/a pozitivne interakcije z otroki in odraslimi*), jezikovne zmožnosti v slovenščini (npr. *govori razumljivo in slovnično pravilno*), pozornost (npr. *se osredotoča na dejavnost*), motivacija (npr. *je radoveden/a in pripravljen/a poskusiti*), grobe motorične spretnosti (npr. *pleza po zunanjih igralih*), fine motorične spretnosti (npr. *preriše ali nariše preproste oblike, če ga prosimo*), vidna/slušna zaznava (npr. *vid in sluh sta normalno razvita oz. je že v obravnavi zaradi morebitnih težav z vidom ali sluhom*), čustvene spretnosti (npr. *ob konfliktu ostane miren/a; lahko pojasni, kaj čuti*), kognitivne spretnosti (npr. *ima logične sposobnosti utemeljevanja*), vztrajnost (npr. *vztraja pri dejavnosti, četudi je ta zahtevna*), osnovne bralne in računske spretnosti (npr. številske spretnosti, poznavanje črk), telesni razvoj (npr. *tipičen telesni razvoj)*, prožnost (npr. *kako hitro se otrok prilagodi zahtevnim okoliščinam in jih obvlada brez prevelikega vznemirjenja*), ustvarjalnost in domišljija (npr. *otrok najde lastne rešitve za težave*). Izmed teh značilnosti so strokovni delavci izbrali osem tistih, ki so se jim zdele najbolj pomembne, ter jih nato tudi rangirali, pri čemer so začeli z najpomembnejšo. V preglednici 1 je prikazano, katere značilnosti so izbirali vzgojitelji in katere učitelji.

Kot je razvidno iz preglednice, sta bili obe skupini strokovnih delavcev zelo usklajeni glede tega, katere otrokove značilnosti so prepoznali kot pomembne za lažji prehod v šolo; tako rekoč vsi vzgojitelji in učitelji so prepoznali samostojnost kot ključno značilnost, v veliki meri so bili skladni tudi pri izbiri socialne kompetentnosti. Med deleži učiteljev in vzgojiteljev >

	Vzgojitelji	Učitelji
Samostojnost	97 %	100 %
Socialna kompetenca	78 %	83 %
Vztrajnost	68 %	64 %
Koncentracija/pozornost	62 %	58 %
Čustvene spretnosti	56 %	55 %
Jezikovne zmožnosti v slovenščini	52 %	50 %
Fine motorične sposobnosti	49 %	58 %

Preglednica 1: Odstotki strokovnih delavcev, ki so izbrali posamezno značilnost

pri posamezni otrokovi značilnosti ni pomembnih razlik. Pri bolj podrobni analizi razvrščanja teh značilnosti se je pokazalo, da je več kot polovica tako vzgojiteljev kot učiteljev (54 % v obeh primerih) kot najbolj pomembno razvrstila samostojnost, podoben delež učiteljic (45 %) je na drugo mesto po pomembnosti razvrstil socialno kompetenco, medtem ko so bili vzgojitelji manj usklajeni med seboj pri razvrščanju (27 % jih je na drugo mesto razvrstilo socialno kompetenco).

Pedagoška kontinuiteta

Pedagoška kontinuiteta pomeni kontinuiteto v učenju med vrtcem in šolo in zajema kontinuiteto kurikulov oziroma programov, razvojnih ciljev, pedagogike in pedagoških pristopov. Tako kurikul za vrtce kot program osnovne šole sta bila pripravljena v skupni konceptualni reformi in imata torej skupna izhodišča ter sledita skupnim načelom. V Izhodiščih kurikularne prenove (1996) je tako eno izmed ključnih načel tudi vertikalna in horizontalna usklajenost programov in učnih načrtov.

Kurikul za vrtce ter program osnovne šola nista integrirana, vendar sta usklajena. Glavna skupna točka je, da gre v obeh primerih za učnociljno in procesnorazvojno naravnane kurikule oziroma programe. Tudi poimenovanje področij dejavnosti (v vrtcu) in predmetov v osnovni šoli nakazuje na določeno raven kontinuitete: jezik - slovenščina, matematika - matematika, umetnost - glasbena umetnost in likovna umetnost, gibanje - šport, družba, narava - spoznavanje okolja. Podobno velja tudi na področju spremljanja razvoja oziroma ocenjevanja: strokovni delavci v vrtcu opazujejo otrokov razvoj in učenje ter skladno s tem načrtujejo in izvajajo dejavnosti, vzgojno-izobraževalni proces, individualizacijo (način zapisovanja pa je v pristojnosti posameznega vrtca oziroma strokovnega delavca), medtem ko je v prvem razredu prehod k opisnim ocenam, s katerimi ocenjujemo napredek učenca glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih.

Kurikul za vrtce in program osnovne šole se v največji meri razlikujeta v stopnji odprtosti in fleksibilnosti. Kurikul za vrtce omogoča večjo stopnjo odprtosti - znotraj vsakega področja dejavnosti so opredeljeni globalni in specifični cilji, ki pomenijo okvir, znotraj katerega so vsebine in dejavnosti strokovna ponudba vzgojiteljem (strokovni delavec izbira avtonomno). Prav tako ni določeno razmerje med posameznimi področji dejavnosti (v skladu s kurikularnimi načeli pa morajo biti ta zastopana uravnoteženo) in niso določeni standardi, ki naj bi jih otrok dosegel.

Po drugi strani je program osnovne šole razdeljen na obvezni in (neobvezni) razširjeni program (npr. podaljšano bivanje, dodatni in dopolnilni pouk). Obvezni del obsega obvezne predmete, obvezne izbirne predmete in ure oddelčne skupnosti. Število ur posameznega predmeta je natančno določeno. Program osnovne šole vsebuje posamezne učne načrte za predmete - več kot dvajset učnih načrtov za obvezne predmete. Znotraj učnih načrtov so opredeljene obvezne teme oziroma vsebine kot tudi (minimalni) standardi znanja, ki jih morajo učenci doseči. Učni načrti opredeljujejo tudi izbirne vsebine in cilje, ki so namenjeni dodajanju in poglabljanju znanja - med njimi izbira učitelj po svoji presoji glede na interese in zmožnosti učencev, vendar je obseg te izbirnosti razmeroma majhen (velika večina vsebin in ciljev je obveznih). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je še posebej poudarjena fleksibilnost pri doseganju pomembnih standardov (npr. branje, pisanje). Ti so naravnani na postopno, temeljito in individualno pridobivanje znanja, kar omogoča doseganje ciljev skozi vse prvo triletje (če je to potrebno, in sicer v prvem in drugem razredu kot sistematično uvajanje tehnik branja in pisanja, v tretjem pa kot njuno utrjevanje in izboljševanje). Tudi sicer so v učnih načrtih cilji in vsebine znotraj posameznega vzgojno-izobraževalnega obdobja običajno samo orientacijsko (kot priporočilo) vezani na posamezni razred (npr. matematika, spoznavanje okolja) ali pa so cilji zapisani kar skupaj za vse tri razrede posameznega vzgojno-izobraževalnega obdobja (npr. glasbena umetnost, delno tudi šport in likovna umetnost). Prav tako je navedeno, da organizacija ure (tj. šolske ure po 45 minut) in pouka v prvem razredu nista predpisana, kar zagotavlja pedagoško kontinuiteto z vrtcem.

Kurikul za vrtce in program osnovne šole se v največji meri razlikujeta v stopnji odprtosti in fleksibilnosti.

Navedene značilnosti kurikula za vrtce in programa osnovna šole kažeta, da gre za usklajene dokumente, ki postavljajo okvir za pedagoško kontinuiteto. Evalvacijska študija, ki je bila opravljena po uvedbi devetletke, je pokazala, da so pedagoški delavci v šoli spremenili metode in oblike dela, in sicer tako da uporabljajo sodobne in raznovrstne metode in oblike dela, ki so prilagojene delu z mlajšimi učenci; to jim omogoča, da so učenci pri pouku bolj aktivni z več praktičnega dela in izkustvenega učenja, z uporabo didaktičnih iger, z delom v parih in skupinah (Polak 2008), kar kaže na določeno stopnjo pedagoške kontinuitete. Po drugi strani pa slovenski avtorici ugotavljata, da skup-

no delo razrednega učitelja in vzgojitelja v prvem razredu ni pripeljalo do zagotavljanja pedagoške kontinuitete (torej do vpliva vrtca na šolo, čeprav je bil to eden izmed pomembnih ciljev reformnih ukrepov) (Bahovec in Bregar Golobič 2004). Navedeno je skladno tudi z navedbami ravnateljev osnovnih šol, ki so v intervjujih povedali, da je v prvih razredih veliko sedenja, poslušanja, manj igre in sodelovalnega učenja ter participacije otrok. Ravnatelji so povedali, da nekateri učitelji v prvem razredu pričakujejo, da bo otrok zmožen sedeti, držati svinčnik, ostati znotraj črte ipd. Tudi v zvezi z organizacijo prostora ista avtorica ugotavlja, da je kurikularni premik v razumevanju in obravnavi prostora dosti bolj počasen in manj sistematičen v šolah v primerjavi z vrtci (Bregar Golobič 2014).

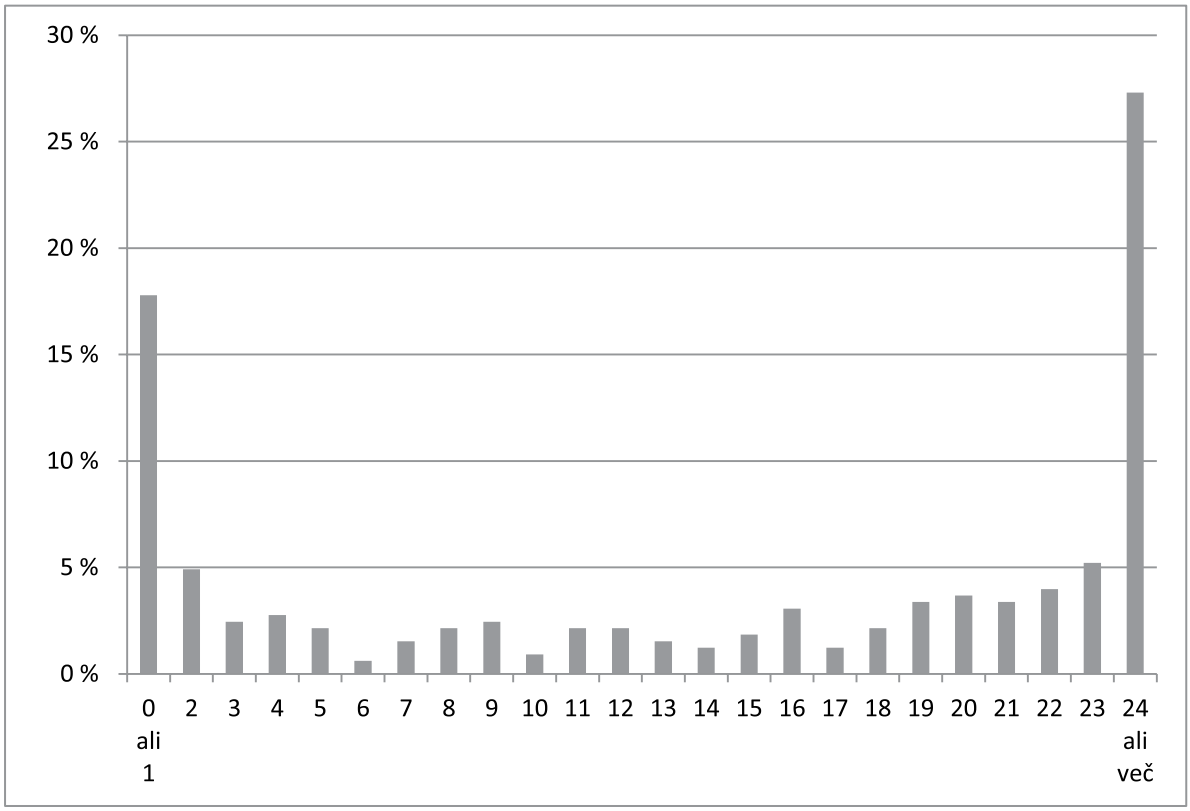
Skupno delo razrednega učitelja in vzgojitelja v prvem razredu ni pripeljalo do zagotavljanja pedagoške kontinuitete (torej do vpliva vrtca na šolo, čeprav je bil to eden izmed pomembnih ciljev reformnih ukrepov).

Postopno usvajanje branja in pisanja

Kot je navedeno zgoraj, je v prvih treh razredih posebej poudarjeno postopno, temeljito in individualno pridobivanje znanja, zlasti branja in pisanja. V nadaljevanju prikazujemo rezultate vzdolžne raziskave, v kateri smo učence spremljali od vstopa v šolo dve šolski leti. Namen je podkrepiti potrebo po pedagoški kontinuiteti med vrtcem in šolo, v kateri je zagotovljeno individualno pridobivanje znanja.

V raziskavi je sodelovalo 326 učencev (49 % deklic; povprečna starost 74,5 meseca; SD = 3,5 meseca) z 39 različnih šol po Sloveniji, ki so bile sistematično izbrane iz seznama vseh šol (glede na regijo in velikost šole). Za sodelovanje otrok v raziskavi smo pridobili pisna soglasja staršev.

V prvih sedmih tednih smo učence individualno preizkusili s Preizkusom temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo (PIPS; Vidmar in Zupančič 2006a, 2007b; izvirnik Performance indicators in primary >



Slika 3: Delež otrok, ki prepoznajo določeno število črk

schools: On-entry baseline assessment, CEM Centre, 2005a, b, c; glej tudi Vidmar in Tymms 2009). Namenjen je učiteljem, da ob začetku šolskega leta pridobijo kakovostne podatke o učencih poučevanega razreda in jim omogoča boljše načrtovanje (individualizacijo) pouka. Preizkus meri (pred)bralne kompetentnosti (npr. bralni pojmi, prepoznavanje črk) ter matematične/številne kompetentnosti (npr. štetje, prepoznavanje števil). Slovenski preizkus je sestavljen v obliki knjižice, na levi strani so navodila za izvajalca, na desni pa sličice, ki jih uporabljamo pri izvedbi. V nadaljevanju predstavljamo rezultate nekaterih nalog (pred)bralne kompetentnosti.

Pri usvajanju tehnik branja je zelo pomembna individualizacija zaradi velikih razlik med učenci.

Na sliki 3 so prikazani rezultati za eno izmed nalog, in sicer za nalogo prepoznavanje črk.

Dobljeni rezultati kažejo izrazito bimodalno distribucijo, saj v prvih tednih po vstopu v šolo približno 27 odstotkov učencev pozna skoraj vse črke (24 oziroma 25), 18 odstotkov učencev pa ne pozna nobene ali eno. To pomeni, da se vsaj z vidika enega izmed elementov pri učenju branja in pisanja, tj. poznavanja črk - skoraj polovica učencev (45 %) nahaja na dveh ekstremih distribucije. V povprečju učenci v prvih tednih po vstopu v šolo prepoznajo 14 črk slovenske abecede (SD = 9). Manj izrazito bimodalno distribucijo dobimo pri prepoznavanju besed, pri katerem 17 odstotkov učencev prepozna (tj. pravilno pokaže) skoraj vse napisane besede (13 oziroma 14), 62 odstotkov pa nobene ali eno. Rezultati ene izmed nalog so pokazali še, da 8 odstotkov otrok ob vstopu v prvi razred glasno bere brez večjih napak. Iz navedenega lahko vidimo, da je individualizacija pri usvajanju tehnik branja zelo pomembna, saj so med učenci velike razlike; po eni strani je treba zagotoviti postopnost in temeljitost, po drugi strani pa je potrebno, da se že usvojeno v predšolskem obdobju ustrezno nadgrajuje in razvija že od začetka prvega razreda dalje.

Otrokova samostojnost in socialna kompetenca sta ključni za prehod iz vrtca v šolo.

Razvojna kontinuiteta

To poglavje govori o sodelovanju z domačim okoljem (z otrokom, s starši) na temo prehoda, o sodelovanju med institucijami samimi ter o sodelovanju z zunanjimi službami (npr. zdravstveno). Na ravni »priprave« otrok na prehod v osnovno šolo, so v Sloveniji v vrtcih najbolj pogoste prakse (kot poročajo ravnatelji): pogovori med vzgojiteljico in otrokom o šoli, razvijanje porajajoče in zgodnje bralne pismenosti, razvijanje samostojnosti pri oblačenju in higieni ter obiski šol. Pri tem je jasno poudarjeno, da te dejavnosti niso razumljene v smislu priprave na šolo, temveč kot razvojno primerne dejavnosti, ki spodbujajo otrokov razvoj in učenje v predšolskem obdobju. Najbolj pogoste dejavnosti, ki jih v kontekstu »priprave« otroka na šolo izvaja šola, so po poročilih ravnateljev: obiski šol, srečanja bodočih prvošolcev in staršev v šoli, organizacija umetniških, kulturnih in športnih dogodkov na šoli, na katere povabijo tudi otroke iz vrtca. Iz podatkov ni razvidno, da bi bili pri načrtovanju in izvajanju prehoda iz vrtca v šolo upoštevani predlogi, mnenja in stališča otrok.

Sodelovanje z družino

Sodelovanje vrtca z družino (starši), kot tudi šole z družino (starši), je v Sloveniji dobro utečeno. Sodelovanje na področju prehoda v glavnem poteka v obliki samega postopka vpisa, roditeljskih sestankov, ki jih organizirajo vrtci in šole, pa tudi individualnih pogovornih ur v vrtcu in strokovnih srečanj s starši na temo prehoda v šolo.

Sodelovanje med vrtcem in šolo

Sodelovanje med vrtcem in šolo najpogosteje poteka v obliki obiskov šole. Ti so lahko enkratni ali večkratni in so vsebinsko lahko različni (npr. ogled šole, druženje s prvošolci, »pouk« v šoli, udeležba na večjem šolskem dogodku). Nekateri ravnatelji poročajo, da timi obeh institucij obiske načrtujejo in izvajajo skupaj, s čimer prihaja do medsebojnega učenja in zagotavljanja pedagoške kontinuitete.

Glavni izziv na področju sodelovanja med vrtcem in šolo je prenos informacij o posameznem otroku oziroma zaščita otrokovih osebnih podatkov ob prehodu. V zvezi s tovrstnim sodelovanjem med vrtcem in šolo je bistvena razlika med samostojnimi vrtci ter vrtci pri šoli, saj je slednjim takšno sodelovanje lažje, ker je svetovalna služba skupna in pokriva obe enoti znotraj iste institucije. Tudi strokovni delavci vrtca in šole so v tem primeru sodelavci znotraj iste institucije.

Sodelovanje z zunanjimi institucijami

Na ravni sodelovanja z zunanjimi institucijami je bistveno sodelovanje z zdravstveno službo, vezano na pre-

ventivni zdravstveni pregled bodočih prvošolcev. Zdravstvena služba lahko poda tudi predlog za odlog šolanja.

Izzivi

Podatki kažejo, da se določeni vidiki prehoda iz vrtca v šolo - kot npr. povišanje deleža odloženega vpisa, izobrazbena struktura drugega strokovnega delavca v prvem razredu, prehajanje strokovnih delavcev med vrtcem in šolo, zagotavljanje pedagoške kontinuitete - kažejo, da je v prihodnje temu področju v strokovnih razpravah (med strokovnimi delavci, raziskovalci in politiki) treba nameniti več pozornosti. Po drugi strani pa podatki kažejo, da med vzgojiteljicami in učiteljicami ni razlik v tem, katere otrokove značilnosti zaznavajo kot pomembne za lažji prehod v šolo; obe skupini namreč prepoznavata otrokovo samostojnost in socialno kompetenco kot ključni značilnosti, kar je lahko dobro izhodišče za nadaljnje skupno delo na temo prehoda.

Poleg tega se je kot specifična problematična tema na področju sodelovanja med vrtcem in šolo pokazalo varovanje osebnih podatkov o posameznem otroku, saj je razumevanje glede tega med institucijama različno. Glede na velike težave, s katerimi se na tem področju sooča praksa, so potrebni nadaljnji ukrepi (npr. širitev dobrih praks na tem področju, usposabljanje strokovnih delavcev za delo z osebnimi podatki, smernice za delo, okrepitev sodelovanja med vrtcem in šolo, ki bi morda zmanjšala pritisk po prenosu informacij ob samem vstopu v šolo).

Sklep

Kot smo navedli, je bila tema prehoda iz vrtca v šolo v strokovnih, političnih in laičnih krogih izjemno aktualna v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je pri nas potekala konceptualna reforma izobraževalnega sistema. Takrat je bilo veliko pozornosti namenjene postopni vpeljavi novega programa, učni in razvojni primernosti tega programa in njegove izvedbe za šestletnike, ustreznemu usposabljanju strokovnih delavcev v prvem razredu, v prvi razred sta bila vpeljana dva strokovna delavca (poleg razrednega učitelja še vzgojitelj). Kot priporočilo oziroma ena od možnosti za lažji prehod je bilo navedeno, da vzgojitelj iz vrtca spremi otroke v prvi razred in se po enem letu vrne v vrtec, isti učitelj pa spremlja otroke do tretjega razreda. Veliko pozornosti je bilo namenjeno tudi pripravi prostorov na šoli, ki naj bili prilagojeni mlajšim otrokom (npr. kotički, ležalniki). Po tem začetnem obdobju aktualnosti je bila tema prehoda v veliki meri spregledana. V zadnjem letu ali dveh pa se v strokovni in laični javnosti ponovno kaže povečano zanimanje zanjo.

Na podlagi predstavljenega lahko ugotovimo, da so določeni vidiki prehoda med vrtcem in šolo ustrezni (npr. sodelovanje s starši), nekateri (npr. povečan delež odloga, zagotavljanje pedagoške kontinuitete, izobrazba drugega strokovnega delavca, razumevanje varovanja osebnih podatkov o posameznem otroku) pa kažejo, da je treba temu področju nameniti več strokovne in politične pozornosti. Na podlagi poglobljenih kvalitativnih in kvantitativnih analiz se bodo lahko oblikovale smernice za nadaljnje delo na tem področju, tukaj pa lahko sklenemo, da morda zbrani podatki kažejo, da vodstveni in drugi strokovni delavci potrebujejo strokovno podporo pri osmišljanju in interpretaciji sistemskih zakonskih določb, ki jih je mogoče načrtovati in izvajati na različne načine. Morda bi veljalo temi prehoda nameniti več pozornosti tudi v času začetnega in nadaljnjega usposabljanja strokovnih delavcev ter zagotoviti vpogled v pomen in način prehoda med vrtcem in šolo ter v namen in vlogo zagotavljanja profesionalne, pedagoške in razvojne kontinuitete, kar bi vzpostavilo priložnost za osredinjeno profesionalno refleksijo in predvsem za načrtovanje sprememb v prihodnje. <

Viri

1. Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo. Ljubljana: DZS.
2. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Bregar Golobič, K. (2015). Kurikularna prenova vrtcev: prostor kot del (prikritega) kurikula. *Arhitekturni bilten*, str. 205-206.
5. CEM Centre. (2005a). *Performance indicators in primary schools: On-entry baseline assessment.* Durham, UK: University of Durham.
6. CEM Centre. (2005b). *Performance indicators in primary schools: On-entry baseline assessment: Follow-up.* Durham, UK: University of Durham.
7. CEM Centre. (2005c). *Performance indicators in primary schools: PIPS on-entry baseline follow-up: Extension material.* Durham, UK: University of Durham.
8. Eurydice - Descripton of national education systems (n. d.), Retrieved January - February 2016 from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries.
9. *Izhodišča kurikularne prenove.* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
10. *Kurikulum za vrtce.* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

11. Niklas, F. (2011). *Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter zur Vorhersage der Schulfähigkeit, späterer Rechenschwäche und Lese- und Rechtschreibschwäche. Diagnostik, Zusammenhänge und Entwicklung in Anbetracht der bevorstehenden Einschulung.* [Dejavniki pripravljenosti na šolo in za kasnejšo napoved disleksije in diskalkulije. Hamburg: Dr. Kovac.
12. Polak, A. (ur.) (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
13. Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja, Uradni list Republike Slovenije.
14. *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli.* (1999, 2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
15. *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu.* (1999, 2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
16. SURS, Statistični Urad Republike Slovenije. (2016). *SI-STAT Data Portal.* Dostopno na http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/01_09525_otroci_vrtci.asp.
17. Taštanoska, T. (2015). Študija Eurydice: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, poudarki za Slovenijo. *Analiza ankete za ravnatelje o samoevalvaciji.* Prispevek predstavljen na konferenci Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izbraževanja. Dostopno na http://www.zrss.si/keks/gradivo/Tastanoska-studija-eurydice.pptx.
18. Vidmar, M. in Zupančič, M. (2006). *PIPS: Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo - začetni preizkus in spremljanje.* Neobjavljeno gradivo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
19. Vidmar, M. in Zupančič, M. (2007). *PIPS: Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo - dodatek.* Neobjavljeno gradivo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
20. Vidmar, M. in Tymms, P. (2009). *Performance indicators in primary schools: on-entry baseline assessment and follow-up material (PIPS-BA): introducing PIPS into Slovenian context - background, translation, adaptation, and application of the assessment.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
21. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Uradni list Republike Slovenije.
22. Zakon o osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije.
23. Zakon o vrtcih, Uradni list Republike Slovenije.

KULTURNI BAZAR 2017 © LD Linhartova dvorana 9.00–10.00 **30. 3.**

KULTURA SE PREDSTAVI

Kaj je kreativno učenje in zakaj je pomembno?

Predavanje

Predava Paul Collard, izvršni direktor mednarodne ustanove za kreativno učenje Kreativnost, kultura in izobraževanje (Creativity, Culture and Education – CCE), Velika Britanija

V svojem predavanju bo Paul Collard, mednarodno priznan strokovnjak za kulturno-umetnostno vzgojo, pojasnil, zakaj sta danes v svetu ustvarjalnost in kreativno učenje tako zelo pomembna za izobraževanje otrok in mladine.
Na podlagi rezultatov programa mednarodne primerjave dosežkov učencev OECD PISA in mednarodnih poročil o smernicah zaposlovanja bo izpostavil poglabljajočo se vrzel med znanjem in veščinami, pridobljenimi v formalnih izobraževalnih sistemih, ter potrebami mladih, ki se skušajo uveljaviti v okolju 21. stoletja. Še zlasti se bo osredotočil na učne navade v šolah, ki so najbolj uspešne pri negovanju ustvarjalnosti in ključnih veščin mladih, ter odločilno vlogo, ki jo imajo umetniki. Poseben poudarek bo namenil tudi učenju v umetnosti ter skozi umetnost pri izboljšanju učnih uspehov. Ob tem bo predstavil bogate izkušnje svoje mednarodne ustanove za kreativno učenje *Kreativnost, kultura in izobraževanje* (CCE), ki je v številnih državah, kot so Litva, Norveška, Nizozemska, Nemčija, Češka, Madžarska, Romunija, Pakistan in Čile, razvila in uvedla program *Kreativno partnerstvo*.

Prehod iz vrtca v šolo

Ustrezno razvite predopismenjevalne spretnosti v predšolskem obdobju kot ključni dejavnik za kasnejšo šolsko učno uspešnost

TJAŠA KANALEC, Osnovna šola Franceta Bevka, Podružnična šola za izobraževanje in usposabljanje otrok s posebnimi potrebami Tolmin
tjasa.kanalec@guest.arnes.si

MARTINA OZBIČ, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
martina.ozbic@pef.uni-lj.si

Povzetek: Prispevek poudarja pomen razvitih predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju. S tem izpostavlja metodo opazovanja kot ključni del pri učinkovitem izvajanju programa predšolske vzgoje in s tem spremljanja otrokovega razvoja in napredka. Predstavljeni so načini ocenjevanja otrokovih predopismenjevalnih spretnosti tako v evropskem prostoru kot tudi doma. S primerjavo formalnega in neformalnega inštrumentarija za predšolsko obdobje ter rezultatov raziskav v tujini in Sloveniji so opredeljene prednosti neformalnega inštrumentarija ter oblike ocenjevanja otrokovega razvoja, spretnosti in veščin. Z analizo ugotovitev številnih tujih raziskav je kritično

opredeljena zgodnja obravnava predšolskih otrok z vidika predopismenjevalnih spretnosti, pri čemer je izpostavljena pomembna vloga vzgojiteljice pri opazovanju, ocenjevanju in zgodnji pomoči otrokom, ki že v predšolskem obdobju kažejo odstopanja na področju predopismenjevalnih spretnosti. Predstavljen je vprašalnik za oblikovanje profila predšolskega otroka kot pripomoček vzgojiteljici pri ugotavljanju stopnje razvitosti predopismenjevalnih spretnosti posameznega otroka, podlaga za načrtovanje in oblikovanje dejavnosti ter dodatno gradivo za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti in dosedanje ugotovitve raziskav, ki so preučevale uporabo tega inštrumentarija. S pomočjo tujih raziskav so posebej poudarjeni pomen in težave zgodnje pomoči oz. obravnave predšolskih otrok v našem prostoru, predvsem skupine otrok, ki so zaenkrat v predšolskem obdobju še spregledani – tj. potencialno rizičnih otrok za kasnejši razvoj učnih oz. specifičnih učnih težav v času šolanja.

Ključne besede: predšolsko obdobje, opazovanje, ocenjevanje, zgodnja obravnava, predopismenjevalne spretnosti, profil.

Properly Developed Pre-Literacy Skills in the Preschool Period as the Key Factor for Later Academic Achievement in School

Abstract: The paper stresses the importance of developing pre-literacy skills in the preschool period. It points out the observation method as the key element in effectively implementing a preschool education programme and consequently monitoring a child's development and progress. It presents the methods of assessing a child's pre-literacy skills in Europe and in Slovenia. By comparing the formal and informal instruments for the preschool period and the results of research studies conducted abroad and in Slovenia, it defines the advantages of informal instruments and the forms of assessing a child's development, abilities and skills. By analysing the findings of numerous foreign research studies, it critically defines the early treatment of preschool children from the aspect of pre-literacy skills, emphasising the important role of the preschool teacher in observing, assessing and providing early help to children who are already exhibiting deviations with regard to pre-literacy skills in the preschool period. It presents a questionnaire for shaping the profile of a preschool child as an aid for the preschool teacher in determining the level to which an individual child has developed pre-literacy skills and as a basis for planning and shaping activities and additional material for developing pre-literacy skills; it also presents the findings of research studies which have examined the use of such instruments so far. Aided by foreign research studies, it points out the importance of and difficulties in providing early help or treatment to preschool children in our country, particularly to the group of children who are being overlooked in the preschool period – i.e. the potentially high-risk children for the subsequent development of learning difficulties or specific learning disabilities during schooling.

Key words: preschool period, observation, assessment, early treatment, pre-literacy skills, profile.

Uvod

Današnja kakovostna pedagoška praksa poudarja vlogo **cikličnega procesa spremljanja** - opazovanja, ocenjevanja in načrtovanja pedagoškega dela, ki stremi k spodbujanju učenja in s tem omogoča doseganje uspeha vsakemu otroku (Tankersley 2013). Le dinamičen pristop lahko zagotavlja zadostno fleksibilno in ciljno delovanje, ki je še posebno v predšolskem obdobju zaradi intenzivnega razvoja otrok zelo pomembno. Jasno pa je, da za katero koli načrtovanje potrebujemo najprej kakovostno opazovanje, ki nam daje informacije za nadaljnje korake. Še posebno pomembno je opazovanje v vsakodnevnih okoliščinah tistih otrok, ki izkazujejo razvojne zaostanke, specifične težave ali motnje v razvoju, saj prav z neformalnim opazovanjem lahko pridobimo kakovostne in relevantne podatke.

Opazovanje

Otrok je postavljen v središče in izhodišče vzgojnega dela v vrtcu (Batistič Zorec 2003, str. 13). Zato mora vzgojiteljica upoštevati razvojno stopnjo, individualne potrebe, osebnostne lastnosti in interese otrok, s čimer se strinjajo tudi B. Vrbovšek (2007) ter C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2004), ki dodajajo, da je pri tem ključno poznavanje razvoja otroka. Ob tem avtorice (Sharman, Cross in Vennis 2004; Vrbovšek 2005) izpostavljajo **pomen opazovanja** in dobrega poznavanja vsakega otroka v skupini (otrokov osebni razvoj, jezikovne in socialne spretnosti ter znanja). Sistematično opazovanje in uporaba drugih strategij sta tudi temelj za oblikovanje kratkoročnih in dolgoročnih vzgojno-izobraževalnih načrtov in ciljev. Zato je spremljanje otrokovega napredka in dosežkov pomembna

naloga strokovnih delavcev v predšolski vzgoji in varstvu, kar je ugotovljeno tudi v evropskem poročilu omrežja Eurydice in Eurostata Luksemburg s področja predšolske vzgoje (Vidmar 2015). Spremlja in evalvira se posameznega otroka in skupino kot celoto, torej otroka posamezno in otroke v sistemu.

Glavni cilj opazovanja je oceniti učinkovitost izvajanja programa in prepoznati morebitne težave otrok (Vidmar 2015) ter pozorno opazovati otrokove dejavnosti, razmišljanje o zaznanih spremembah v otrokovem aktualnem razvoju in o možnostih otrokovega potencialnega razvoja, kakor tudi o vzgojnem procesu v vrtcu, ki bo omogočal udejanjenje otrokovih pravic ter razvoj vseh otrokovih zmožnosti (Vrbovšek 2007). Redno spremljanje omogoča vzgojiteljici, da lahko spodbuja otrokov razvoj ter usmerja njegovo socialno in čustveno počutje. **Opazovanje kot metoda** je izredno razširjeno in ponuja veliko možnosti ter je hkrati preprosto za uporabo. Izpolnjevati pa mora metodološke zahteve in biti sistematično, meni Opara (2005). Kljub navidezni preprostosti je opazovanje zahtevno, saj od opazovalca zahteva, da opazuje tako detajle kot kontekst in ob tem ne spregleda bistvenih elementov ter odnosov med njimi.

Opazovanje (po Kanalec 2016, str. 23-24) mora po mnenju avtoric C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2004) ter L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj (2008) vsebovati te podatke:

- datum in kraj opazovanja;
- jasno opredeljena vedenja, ki jih želimo opazovati, tj. cilje in kriterije opazovanja;
- potekati mora strukturirano in sistematično;
- omogočati mora zaupnost;
- opazovanje moramo predstaviti jasno in ustrezno;
- vedenje stalno zapisujemo z eno izmed tehnik zapisovanja;
- zapisovanje z različnimi tehnikami (dnevnik, anekdotski zapis, zapis kritičnih dogodkov ...), preveritveni seznami za ugotavljanje pogostosti pojavljanja;
- ustrezno izurjen opazovalec (visoka stopnja ujemanja in veljavnost rezultatov);
- ustrezne ugotovitve, v katere moramo vključiti podatke: starost in stopnjo otrokovega trenutnega razvoja ter razvojne stopnje oz. norme za to starostno skupino;
- evalvacija rezultatov opazovanja v povezavi z ustreznimi teoretskimi in razvojnimi dognanji;
- opis, kako bi spodbudili otrokov razvoj glede na ugotovitve opazovanja, s praktičnimi predlogi;
- razmišljanje, kako bi ugotovitve uporabili v praksi.

Opazovanje je načrtovan krog. S pomočjo opazovanja vzgojiteljica pridobi določene podatke o otroku, nato sledi evalvacija, na podlagi tega načrt dejavnosti in izvedba. Nato vzgojiteljica ponovno opazuje otroka pri izvajanju dejavnosti in krog se ponovi (slika 1).

Slika 1: Krog opazovanja po avtoricah C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2004, str. 86)

Model opazovanja

Model opazovanja (Ledl 1994 v Opara 2005) ponuja kot izhodišče za opazovanje tale vprašanja:

1. Zakaj opazovati?
2. Kaj opazovati?
3. Kako opazovati?
4. Kje opazovati?
5. Kako zapisovati opazovanje?
6. Kako vrednotiti opazovanje in kako to uporabiti v procesu prilagajanja programa otroku?

Spremljanje otrokovega napredka in dosežkov je pomembna naloga strokovnih delavcev v predšolski vzgoji in varstvu.

Opazovanje in načini spremljanja predšolskih otrok v Evropi

V evropskem poročilu omrežja Eurydice in Eurostata Luksemburg s področja predšolske vzgoje (Vidmar 2015) je zapisano, da so v večini evropskih držav v usmerjevalnih dokumentih o vzgoji in varstvu otrok zapisana tudi priporočila o načinih spremljanja. Le v Belgiji, Avstriji, na Hrvaškem in Islandiji nimajo posebnih priporočil glede spremljanja in opazovanja z beleženjem. Nadalje poročilo (Vidmar 2015) opisuje najpomembnejše metode spremljanja v različnih evropskih državah.

Stalno opazovanje (Vidmar, 2015) je najpomembnejša metoda spremljanja in zbiranja podatkov o otrokovem razvoju in napredku. Izvaja se v vseh starostnih skupinah. Je edina metoda spremljanja, ki je določena v usmerjevalnih dokumentih za mlajše otroke v devetnajstih izobraževalnih sistemih v Evropski uniji (v nadaljevanju EU) ter v petih za starejše otroke.

Beleženje spremljanja otrokovega razvoja in napredka na podlagi opazovanja priporočajo v veliki večini držav, najpogosteje za starejše otroke. O načinu beleženja rezultatov se v instituciji pogosto odločijo sami: npr. na Madžarskem dnevnik, v Litvi uporabljajo portfolio. V poročilu je tudi zapisano (Vidmar 2015), da nekatere države, kot npr. Litva in Bolgarija, pripravijo vsem otrokom poročilo ob koncu obiskovanja vrtca, ki lahko vsebuje priporočila za učitelje v osnovni šoli v zvezi z otrokom.

Testiranje je redko priporočena in uporabljena metoda za spremljanje otrokovega napredka in razvoja v predšolski vzgoji in varstvu (Vidmar 2015). Uporabljena je najpogosteje v primeru preverjanja pripravljenosti za vstop v šolo (npr. Nemčija) ali za preverjanje jezikovne spretnosti in znanja (npr. Danska, Bolgarija in Avstrija). Na Slovaškem, Češkem, Madžarskem in v Nemčiji so razvili specifična orodja za preizkušanje pripravljenosti za vstop v šolo, ki pa v poročilu niso podrobneje opisana.

Samoocenjevanje je zaenkrat uveljavljeno le v nekaterih državah, kot so Finska, Irska, Švedska in Norveška, postaja pa vedno pomembnejše pri delu z otroki vseh starosti. Metoda upošteva in poudarja otrokova razmišljanja in izkušnje ter ga spodbuja k aktivnemu učenju (Vidmar 2015).

Samoocenjevanje je zaenkrat uveljavljeno le v nekaterih državah, upošteva in poudarja otrokova razmišljanja in izkušnje ter ga spodbuja k aktivnemu učenju.

Ocenjevanje otrokovih predopismenjevalnih spretnosti – inštrumentarij v predšolskem obdobju

Ocenjevanje (McTighe in O'Connor 2005) lahko izvajamo kot **diagnostično** (ugotavljanje predznanja), **formativno** (poteka med dejavnostjo) in **sumativno** (poteka ob koncu in se nanaša na evalvacijo). Poznamo **standardizirane** in **neformalne oblike ocenjevanja** (Magajna 2011).

Za standardizirane oblike je značilno, da vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo rezultatov. Imajo izdelane standardizirane norme, uporabljajo jih le usposobljeni strokovnjaki. Ocenjevanje se lahko izvaja **individualno** ali **skupinsko** (Magajna 2011).

Standardizirane razvojne lestvice (Zupančič in Kavčič 2001):

- imajo ustrezne merske značilnosti (zagotavljajo veljavno, zanesljivo in objektivno mero otrokovega razvoja);
- ocenjujejo trenutni razvoj otrokovega razvoja ne glede na razvoj vrstnikov;
- vsebujejo večje število nalog;
- vsebujejo norme za posamezne starostne skupine;
- za izvedbo je najpogosteje potreben obsežen niz testnega gradiva;
- uporabljajo jih lahko usposobljeni strokovnjaki;
- z njimi ugotovimo, ali je otrokov zgodnji razvoj upočasnjen, ustrezen ali prehitevajoč.

Neformalne oblike ocenjevanja

Neformalni ocenjevalni pristopi so lahko bolj ali manj sistematični, so drugače strukturirani in testatorju/ocenjevalcu omogočajo večjo svobodo, vendar pa so zato bolj pod vplivom subjektivnih dejavnikov in znanja, zato moramo biti posebno previdni pri interpretaciji rezultatov (Pulec Lah 2011).

Prednosti neformalnih načinov ocenjevanja (Pulec Lah 2011) so:

- **fleksibilnost**;
- **tesna povezanost s procesom izvajanja programa vzgoje in izobraževanje**;
- pridobivanje informacij o **značilnostih otroka, njegovem delovanju v različnih okoliščinah in dejavnostih**;
- **aktivna vloga otroka** v ocenjevalnem procesu.

B. Lowenthal (1998) izpostavlja neformalne načine ocenjevanja kot zelo pozitivne in predlaga tri **načine ocenjevanja zgodnjih predakademskih spretnosti**. Prvi način je ocenjevanje, ki **temelji na kurikulu** in je uporabljen tudi v slovenskem prostoru (Košir 2011). S takšnim načinom ocenjevanja posameznega otroka ne primerjamo z vrstniki, temveč opazujemo in ocenjujemo dolgoročne cilje iz kurikula, ki jih razdelimo na manjše, postopne korake, ki jih otrok postopoma usvaja, dok-

ler ne doseže zastavljenega cilja. Ocenjevanje, ki temelji na kurikulu, se razlikuje od normiranih testov v tem, da vzgojitelj ocenjuje otrokovo pričakovano vedenje oz. znanja v okviru napisanega kurikula. V tujini sta takšni obliki ocenjevanja HELP for preschooler (VORT Corporation 1995) in Evaluation and programming system (EAPS) for infants and children (Bricker in Waddell 1996). Posebej za predšolske otroke z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami pa so v tujini razvili kontrolni seznam, poimenovan On Track (Neilsen, Van den Pol, Guidry, Kelley in Honzel 1994).

Za standardizirane oblike je značilno, da vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo rezultatov.

Druga **neformalna tehnika ocenjevanja je ocenjevanje na podlagi igre**. V Ameriki uporabljajo primer igre ocenjevanja za otroke s posebnimi potrebami Transdisciplinary play-based assestment (TPBA) (Linder 1993).

Tretji način pa je **mapa otrokovih izdelkov, tako imenovani portfolio**. Pri tej metodi se zbirajo informacije o otroku na različnih področjih funkcioniranja tako v vrtcu kot tudi doma. Takšna metoda omogoča spremljanje otrokovega napredka, ugotavljanje učnega sloga ter nenehen stik med starši, vzgojitelji in strokovnjaki.

Različne vrste neformalnega ocenjevanja (Pulec Lah 2011) so:

- ekološko ocenjevanje (opazovanje),
- avtentično ocenjevanje, temelječe na izvajanju,
- diagnostično ocenjevanje,
- analiza nalog in opravil,
- funkcionalna analiza vedenja ter
- kriterijsko ocenjevanje in ocenjevanje, ki temelji na učnem načrtu.

Omenjene tehnike spadajo med neformalne načine ocenjevanja, saj nimajo norm. Poleg prednosti pa imajo tudi pomanjkljivosti. »**Pomanjkljivost« neformalnega načina ocenjevanja** je ta, da si moramo za opazovanje otroka vzeti več časa, ocenjujemo lahko le enega otroka ali manjše število otrok hkrati, ocenjevalci podajajo subjektivna mnenja in opažanja. Kot **pozitivni vidik** neformalnega načina ocenjevanja pa navajamo, da omogoča lažje načrtovanje pomoči, saj nam ob koncu ocenjevanja poda izčrpno poročilo o otrokovem funkcioniranju na različnih razvojnih področjih.

Presejalni testi za predšolsko obdobje

Presejalni test je prijazen, hiter in preprost način za odkrivanje specifičnosti kognitivnega in perceptivnega funkcioniranja (Magajna 2011), obenem pa pomeni učinkovit način intervencije in preventive (Johnson idr. 2009). Presejalni testi so namenjeni identifikaciji in odkrivanju rizičnih otrok, pri katerih se lahko razvijejo določeni primanjkljaji ali motnje (Magajna 2011; Zupančič in Kavčič 2001). Rezultati, ki jih dobimo s pomočjo presejalnih testov, so prvi korak za identifikacijo možnih težav, čemur lahko sledi specifična strokovna diagnostična ocena (Gillis 2011). Ne ponujajo nam nujno profila funkcioniranja, dajejo pa iztočnice oz. ocene otrokovih zmožnosti posameznih funkcij (senzoričnih, kognitivnih, jezikovnih ipd.).

V tujini obstajajo različni presejalni inštrumenti, npr. **Lucid COPS** (Singleton 1988), **IPDA** (Terreni idr. 2002), **RSR-DSA** (Cappa idr. 2012 v Ozbič idr. 2014), ki v kratkem času in preprosto odkrijejo otroke, ki bi lahko bili rizični za kasnejši razvoj specifičnih učnih težav (SUT). V nekaterih državah opravljajo presejalne teste že v vrtcu leto ali dve pred vstopom v šolo in v zgodnjem šolskem obdobju (Catts 1997; Johnson idr. 2009; Lonigan, Allan in Lerner 2011). Omenjeni testi zahtevajo usposobljenega strokovnjaka, individualna srečanja z vsakim posameznim otrokom ter ne nazadnje finančne vire v obliki storitev; še posebno pa je pomembno, da so prevedeni in prirejeni za slovenski jezikovni in kulturni prostor. V Sloveniji je podoben inštrument v pripravi (I. Bider Petelin, mentorica M. Ozbič, v objavi - doktorska disertacija).

Neformalni inštrumentarij za ocenjevanje predopismenjevalne spretnosti otrok

Po pregledu literature (Kanalec 2016) ugotavljamo, da tudi v slovenskem prostoru, čeprav nesistematično, uporabljamo neformalne inštrumente za ocenjevanje funkcioniranja predšolskih otrok na področju predopismenjevalnih spretnosti. Določene inštrumente lahko uporabljajo vzgojiteljice, velika večina izmed navedenih pa je namenjenih uporabi določene stroke (psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi ipd.). Vrsta študij potrjuje zanesljivost strokovne ocene vzgojiteljice (Teisl, Mazzocco in Myers 2001; Tiley, D'Amanto in Koehler-Hak 2014) in številne slovens-

ke (Ozbič idr. 2012; Ozbič idr. 2014; Kanalec 2016) ter tuje avtorice (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011) poudarjajo vlogo in prednost vzgojiteljice pri opazovanju in ocenjevanju otrokovih veščin in spretnosti (vzgojiteljica otroka dobro pozna in ga spremlja več časa in v različnih okoliščinah, tako individualnih kot skupinskih, v usmerjenih in spontanih vsakodnevnih dejavnostih), hkrati pa so vzgojiteljice prve, ki lahko otroku pomagajo in mu z različnimi dejavnostmi v skupini omogočijo razvijanje šibkih in močnih področij. Pomemben vidik imajo tudi pri dajanju povratnih informacij staršem otroka o otrokovem napredku in šibkih področjih. Poleg tega vemo, da lahko na podlagi razvitosti določenih spretnosti, veščin, ugotovitve zmožnosti napovemo, ali bo otrok imel v šolskem obdobju težave (npr. imenovanje, prepoznavanje barv, fonološko zavedanje - zlogovanje, prepoznavanje rim; sposobnost načrtovanja giba - koordinacija; govorno-jezikovno področje - fonetski repertoar, fonološki razvoj, besedišče, morfološka ustreznost jezikovnega izražanja, razumevanje jezikovnih sporočil; pragmatična raven - komunikacija). Zato se v prispevku osredinjamo na uporabo neformalnega inštrumentarija, ki ga lahko uporabljajo vzgojiteljice in s katerim lahko opazujejo vse navedene elemente v vsakdanjem življenju v realnih kontekstih otroka.

Vprašalnik vzgojiteljem in učiteljem, ki poučujejo v prvem razredu, ponuja sredstvo za izdelavo predopismenjevalnega profila otrok oz. določevanje tako rizičnosti za učne težave kot tudi možnih kompenzacijskih področij.

Neformalni inštrumentarij, ki ga lahko uporabljajo vzgojiteljice

Tuje (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011), kakor tudi slovenske raziskave (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016) iz zadnje četrtine 20. stoletja kažejo, da so se za hitro, zanesljivo in funkcionalno ocenjevalno metodo izkazali vprašalniki, ki so namenjeni vzgojiteljicam. Časovne, materialne in kadrovske zahteve so najpogosteje ovira za izvajanje standardiziranih testov. Ocenjevalne lestvice otrokovega vedenja, ki jih strokovno osebje oz. vzgojiteljice lahko uporabijo med izvajanjem dnevnih rutin in različnih dejavnosti v vrtcu, so po mnenju B. Lowenthal (1998) ter avtorjev Lonigana, Allana in Lernerja (2011) zato najustreznejše za zgodnje odkrivanje otrok z odstopanji v razvoju, kar ugotavljajo tudi slovenske avtorice (Ozbič in Kanalec 2016; Kanalec 2016).

Obravnava, ki jo opravlja specialist (npr. psiholog, specialni in rehabilitacijski pedagog, logoped) v zunanjih institucijah, je kratkotrajna in izolirana, poteka pa z uporabo specifične metodologije in inštrumentov, ki so prilagojeni težavnostni stopnji posameznika. Po mnenju M. Ozbič idr. (2012) sta šola in vrtec privilegirani okolji, ki sta v neposrednem stiku z otroki že od začetnih faz vzgoje in izobraževanja ter daljšem časovnem obdobju. Vzgojno osebje lahko postane enakovreden partner pri zgodnjem odkrivanju rizičnih otrok in preventivi (Kanalec 2016). Zgodnja intervencija v predšolskem okolju za otroke je intervencija v naravnem kontekstu in daje možnosti dolgoročne spodbude v skupini sovrstnikov. Vzgojitelji se z uporabo presejalnih testov seznanijo s to problematiko in se približajo inštrumentu, ki ga bodo lahko tudi sami uporabljali pri delu z otroki v vsakdanji praksi. Kar v praksi pomeni, da s preverjanjem postavk v presejanem testu za določenega otroka bolj natančno opazujejo otrokove specifično pomembne spretnosti, ki so pomembne v določenem obdobju in za določeno dejavnost. S tem vzgojiteljica lažje razume razvojno stopnjo otroka, lažje spremlja njegov napredek in načrtuje dejavnosti za razvoj spretnosti, ki so nujne za kasnejše razvojne stopnje. Tako si vrtec lahko zgradi svoj sistem odkrivanja rizičnih otrok in laže zagotovi ustrezno in pravočasno nadaljnjo obravnavo (Ozbič idr. 2012; Kanalec 2016). Po končanem presejalnem testu lahko vzgojiteljica izvaja t. i. treninge, vaje, in to med vsakodnevnimi dejavnostmi, z uporabo raznolikih gradiv za krepitev otrokovih šibkih in močnih področij.

Predstavitev vprašalnika za oblikovanje profila otroka pred vstopom oz. ob vstopu v šolo

(Ozbič, Kogovšek, Zver in Ferluga 2012)

Je neformalni presejalni inštrumentarij, ki služi zgodnjemu odkrivanju rizičnih otrok pred vstopom oz. ob vstopu v šolo, namenjen otrokom od 4 do 7 let. Oblikovale so ga M. Ozbič, D. Kogovšek, P. Zver in V. Ferluga (Ozbič idr. 2011, 2012, 2014), adaptacijo pa je predlagala T. Kanalec (2016). Vprašalnik ocenjuje in opisuje otroka pred vstopom v šolo na vseh področjih, ki so pomembna za šolanje (še posebej za opismenjevanje); z njegovo pomočjo hitro in zanesljivo odkrijemo potencialno rizične otroke za razvoj specifičnih učnih težav, kakor tudi močna področja otrok, kar lahko nakazuje na potencialno nadarjene otroke. Vprašalnik vzgojiteljem in učiteljem, ki poučujejo v prvem razredu, ponu-

ja sredstvo za izdelavo predopismenjevalnega profila otrok oz. določevanje tako rizičnosti za učne težave kot tudi močnih kompenzacijskih področij. Podatki, dobljeni s pomočjo vprašalnika, nam lahko služijo pri načrtovanju dejavnosti za optimalen razvoj vsakega posameznega otroka, še posebej tistih, ki niso usmerjeni, vendar kažejo določena odstopanja na razvojnih področjih, pomembnih za kasnejše usvajanje akademskih spretnosti. T. Kanalec (2016) je v pilotski študiji dokazala klasifikacijsko moč vprašalnika.

Vprašalnik o profilu predšolskega otroka (Ozbič idr. 2012) je sestavljen iz **dela A**, ki pokriva področja pozornosti, koncentracije, motorike, komunikacije, govorno-jezikovnega izražanja in razumevanja, verbalnega spomina, grafično-vidnega zaznavnega področja, percepcije in imenovanja barv, časovne in prostorske orientacije, metaliterarnih veščin, predopismenjevalnih veščin, grafemskega zavedanja, predmatematičnih veščin ter metakognicije. Prvi del vprašalnika sestavljata 102 trditvi (maks. št. točk 510, min. št. točk 102) (novejša različica ima 103 trditve).

Vprašalnik vsebuje tudi **dodatna vprašanja**, ki preverjajo otrokovo dominantnost roke, noge, očesa in ušesa, otrokovo ekstravertiranost oz. introvertiranost ter utrudljivost in nasičenost.

S pomočjo **dela B** pa vzgojiteljice ocenjujejo otrokova močna področja (Ozbič idr. 2014): zgodnji fizični in gibalni razvoj, zgodnje razvite jezikovne vzorce, zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priklic informacij, visoko stopnjo radovednosti in poglobljeno raven znanja, hiter tempo učenja in napredno sposobnost analize, uporabo naprednega jezika in obsežno besedišče, zgodnje zanimanje in napredno uporabo abstraktnih simbolnih sistemov, asinhron razvoj - čustva frustracije, veliko intenzivnost čustev, visoko raven senzibilnosti ter empatije in/ali perfekcionizem, zrel občutek za humor, intenzivno koncentracijo, vztrajnost in predanost nalogi na področju zanimanja, kreativnost, domiselnost in iznajdljivost, razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi, socialno odgovornost in samostojnost, zgodnje zavedanje drugačnosti in socialno izolacijo ter zaznavanje narave. Ta del vprašalnika vsebuje 15 trditev (maks. št. točk 75, min. št. točk 15).

Vprašalnik izpolnjujejo **vzgojiteljice ali učiteljice prvega razreda**, posamezne trditve ovrednotijo s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice. Objektivnost vprašalnika zagotavljajo natančna pisna navodila glede postopka izpolnjevanja vprašalnika. Vzgojiteljice vprašalnik najprej pregledajo, nato otroka teden dni opazujejo, nazadnje odgovorijo na postavke v vprašalniku. Vzgojiteljica se tako pripravi na opazovanje otroka; večkratno opazovanje omogoči objektivnejšo oceno otrokovih spretnosti, vezanih na posamezna področja razvoja, s tem pa se zmanjša vpliv subjektivnih dejavnikov (slabo počutje otroka, slab dan, nesodelovanje otroka), ki vplivajo na otrokovo vedenje. Vprašalnik vzgojiteljice rešujejo individualno ali v paru s pomočnico oz. se lahko posvetujejo s svojimi sodelavkami, ki tudi poznajo otroka. Odgovarjanje s pomočjo Likertove petstopenjske lestvice omogoča razpon odgovorov od 1 do 5 in s tem omogoča natančnejšo oceno določene spretnosti ali veščine. Zaprti tip vprašanj vzgojiteljice usmeri v cilje opazovanja in posamezne spretnosti otrok, ki so ključne pri otrokovem razvoju. Vprašalnik izpolnjujejo vzgojiteljice, ki imajo strokovno znanje in otroke dobro poznajo ter jih vidijo v različnih vsakodnevnih dejavnostih. Prednosti in vlogo vzgojiteljice pri opazovanju in ocenjevanju otrokovih veščin poudarjajo tudi slovenske (Ozbič idr. 2012; Ozbič idr. 2014) in tuje avtorice (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011) ter longitudinalne raziskave (Teisl, Mazzocco in Myers 2001; Tiley, D'Amanto in Koehler-Hak 2014).

Raziskave s področja uporabe inštrumentarija za ocenjevanje predopismenjevalnih ali opismenjevalnih veščin v slovenskem prostoru

Ugotovitve raziskave A. Štrekelj (2014) kažejo, da se osnovne šole v Sloveniji ne zavedajo v zadostni meri pomembnosti zgodnjega odkrivanja in intervencije otrok (56 % šol, ki so se odzvale, opravi presejalni test šele v tretjem razredu osnovne šole, 27 % šol ne opravlja nikakršnih presejalnih testov za odkrivanje učencev s specifičnimi učnimi težavami). Podatki kažejo na **neustrezno in prepozno odkrivanje otrok**, ki potrebujejo razvijanje in kompenzacijo šibkih področij, določena skupina otrok pa specialnopedagoško obravnavo. I. Bider Petelin (2014) je testirala 129 otrok, ki so zadnje leto obiskovali vrtec in prvi razred osnovne šole, s preizkusi za ocenjevanje predbralnih zmožnosti, ki so zajemali 16 nalog (fonološko zavedanje, vidno razlikovanje, kratkotrajni spomin, verbalni spomin, hitro >

Uporaba vprašalnika/neformalnega ocenjevanja potrjuje pomembno vlogo in strokovno oceno vzgojiteljice, saj so rezultati pokazali, da je bilo s pomočjo izbranega sistema spremenljivk pravilno razvrščenih 95 odstotkov otrok.

avtomatizirano branje, priklic besed, obseg besednega zaklada in razumevanje besed), ter s testom začetnega branja (Jurišić 2001), ki obsega 20 nalog. Ugotovila je, da so **spremenljivke preizkusa predbralnih zmožnosti pozitivno povezane s testom zgodnjih bralnih zmožnosti**. M. Grginič (2005) je v raziskavi proučevala otrokovo zadnje leto pred vstopom v šolo v povezavi s predopismenjevalnimi zmožnostmi. V raziskavi je kot merski inštrument uporabila vprašalnik za preizkus predopismenjevalnih zmožnosti (Grginič 2005), ki vsebuje 24 nalog (koncept tiska, grafično in fonološko zavedanje, besedno branje in pisanje, jezikovno razumevanje). Vzorec je obsegal 413 predšolskih otrok, starih pet let. Ugotovila je, da imajo **starejši petletniki ob vstopu v šolo statistično pomembno začetno prednost pri zmožnostih**, ki so pomembne za opismenjevanje, in sicer pri grafičnem in fonološkem zavedanju ter bralno-napisovalnih spretnostih. M. Ozbič idr. (2012, 2014), Novšak Brce idr. (2013, 2014) in Kanalec (2016) so v več raziskavah uporabile Vprašalnik za oblikovanje profila otroka pred vstopom oz. ob vstopu v šolo kot sredstvo za opazovanje in ocenjevanje šibkih in močnih področij, ki so ga izpolnjevale vzgojiteljice v vrtcu oz. učiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole. Avtorice so opravile več raziskav, v katerih so preizkušale vprašalnik in ugotavljale profil predšolskih otrok. Vprašalnik se je izkazal za zanesljiv, objektiven, veljaven in diskriminativen inštrument (Ozbič idr. 2014, Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), saj razlikuje otroke, ki dostopajo v razvoju, od tistih, ki nimajo posebnosti v razvoju (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016). Rezultati so pokazali (Ozbič idr. 2014; Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), da obstajajo različni profili otrok. Najbolj rizični so otroci, ki so izkazali podpovprečno točkovanje v obeh delih. Ti otroci potrebujejo takojšnjo pomoč. V tujini se pomoč v zelo socialno razvitih državah začenja že pri 25-percentilni vrednosti (severnoevropske države), medtem ko se v drugih začenja pri 5-percentilni vrednosti (Ozbič idr. 2012). Rezultati so pokazali tipične otroke brez kazalnikov učnih težav, rizične otroke (nizki rezultati v obeh delih) in mejne otroke. Avtorice ugotavljajo, da so percentilne vrednosti uporaben podatek za prepoznavanje otrok, ki izkazujejo manj razvite predakademske veščine. Enako uporaben je podatek o močnih področjih, ki nam pove, ali ima otrok možnosti, da kompenzira primanjkljaje na drug način.

S pomočjo klastrske analize je bilo potrjeno, da obstajajo različni profili otrok (P > 0,01, šest klastrov) (Ozbič idr. 2012). Ugotovili so, da je 5,8 odstotka otrok, ki so ob vstopu v šolo visoko rizični in dosegajo izredno nizke rezultate po vprašalniku v obeh delih. Rezultati raziskave so potrdili veljavnost in zanesljivost vprašalnika, saj krije ciljna področja, z distribucijo spremenljivk, povprečij, standardnim odklonom ter percentili pa so določili vrednosti vzorca (Ozbič idr. 2012; Novšak Brce 2014). Rezultati diskriminantne analize (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016) so pokazali, da so razlike med otroki, ki jih vzgojiteljice prepoznajo kot otroke, ki odstopajo v razvoju, otroki, ki so že usmerjeni, in tistimi, za katere vzgojiteljica ocenjuje, da ne odstopajo v razvoju, statistično pomembne razlike, kar pomeni, da vprašalnik razlikuje te tri skupine otrok. Zato je ustrezen pripomoček pri odkrivanju predšolskih otrok z odstopanji. Poleg tega pa uporaba vprašalnika/neformalnega ocenjevanja potrjuje pomembno vlogo in strokovno oceno vzgojiteljice, saj so rezultati tudi pokazali, da je bilo s pomočjo izbranega sistema spremenljivk pravilno razvrščenih 95 odstotkov otrok (Kanalec 2016).

Zgodnja obravnava v vrtcu

Kljub temu da so se v tujini nekateri vprašalniki izkazali za boljše napovedovalce otrokovih bralnih dosežkov kot standardizirani testi (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011) ter da se je izkazalo, da opazovanje in ocenjevanje vzgojiteljice pozitivno korelirata s kasnejšo uspešnostjo otroka v učnem okolju (Lowenthal 1998; Teisl, Mazzocco in Myers 2001; Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011; Tiley, D'Amanto in Koehler-Hak 2014), primerjava in pregled inštrumentarija za predšolsko obdobje (Kanalec 2016) v Sloveniji kažeta, da je večina tega namenjena uporabi določenega profila strokovnjakov in da imamo več inštrumentarijev za šolsko obdobje, še posebej po drugem oz. tretjem razredu osnovne šole. Slovenske avtorice (Ozbič idr. 2012; Bider Petelin 2014; Ozbič idr. 2014; Štrekelj 2014; Kanalec 2016) se zavedajo, da je takrat za številne otroke ta detekcija prepozna, saj se v tem obdobju proces opismenjevanja že konča.

> Pomen zgodnjega odkrivanja je v tem, da otrokom zagotovimo pomoč brez formalne identifikacije in diagnoze.

Zavedanje o pomembnosti zgodnje obravnave in njenih pozitivnih vplivih na več ravneh je moč zaznati tako v slovenskem prostoru (Globačnik 2012; Bider Petelin 2014; Ozbič idr. 2012; Ozbič idr. 2014; Štrekelj 2014; Kanalec 2016) kot tudi v tujini (Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011; Coker in Ritchey 2014).

Precej novo za slovenski prostor je področje zgodnje obravnave otrok na področju predopismenjevalnih spretnosti; vezano je na **zgodnje odkrivanje potencialno rizičnih otrok za kasnejši razvoj učnih težav** in **spe-**

cifičnih učnih težav, ki se lahko pojavijo tudi pri otrocih, ki imajo sicer izrazito močna nekatera področja ali so na določenih področjih celo potencialno nadarjeni.

Otrok z učnimi težavami naj bi bilo po navajanju avtorjev od 3 do 8 odstotkov (Geary 2004), med otroki s specifičnimi učnimi težavami naj bi bilo tudi do 36 odstotkov otrok, ki so tudi nadarjeni (Baum in Owen 2004; Reid idr. 2007), in prav ta skupina je pogosto spregledana (Magajna 2008).

Po mnenju M. C. Gillis (2011) in M. M. Steele (2004) je **pomen zgodnjega odkrivanja** v tem, da otrokom zagotovimo pomoč brez formalne identifikacije in diagnoze, s čimer se strinjajo tudi slovenski avtorji (Ozbič idr. 2012; Novšak Brce 2014; Kanalec 2016) in poudarjajo, kako pomembni so krepitev in razvijanje šibkih in močnih kompenzacijskih področij ter maksimalen razvoj vseh otrokovih razvojnih področij že v predšolskem obdobju.

Tuji avtorici (Steele 2004; Gillis 2011) v svojih prispevkih govorita o **problematiki zgodnje identifikacije potencialno rizičnih otrok** za kasnejši razvoj učnih težav oz. specifičnih učnih težav v času šolanja, to je poimenovanja in opredeljevanja diagnoze, saj v predšolskem obdobju niso zagotovljeni kriteriji za opredelitev učnih težav oz. specifičnih učnih težav na podlagi diskrepance dosežkov na različnih področjih delovanja otroka in šolskih veščin. S tem se pogosto srečujemo tudi v slovenskem prostoru (Kanalec 2016), kjer je zgodnja pomoč otrokom, pri katerih je zaznano odstopanje na področjih, vezanih na predopismenjevalne spretnosti, redko povezano z neko sistematično obravnavo ali s treningom. V redkih primerih so otroci obravnavani v razvojnih ambulantah in svetovalnih centrih in le redkim je z odločbo o usmeritvi dodeljena dodatna strokovna pomoč.

C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2006) v svoji obsežni raziskavi ugotavljajo, da predšolski intervencijski programi dokazujejo, da so **ekonomsko gledano zelo pozitivni**, saj naj bi vsak dolar, porabljen za predšolsko obdobje, privarčeval med 4 in 8 dolarjev pri kasnejših socialnih storitvah za družbo (Bernett 1995; Karoly idr. 1998 v Chambers, Cheung in Slavin 2006).

Raziskave tudi kažejo (Partanen in Siegel 2014), da lahko z ustrezno zgodnjo intervencijo do 70 odstotkov otrok opremimo z ustreznimi veščinami in spretnostmi, da v času šolanja ne bodo razvili učnih težav oz. specifičnih učnih težav oz. zaradi svojega primanjkljaja ne bodo imeli težav z usvajanjem akademskih spretnosti. Avtorja Partanen in Siegel (2014) sta z obsežno longitudinalno študijo dokazala, da so bili otroci, ki so bili prepoznani v predšolskem obdobju kot rizični za kasnejši razvoj učnih težav in so imeli možnost sistematičnega treninga šibkih področij, vezanih na kasnejše akademske spretnosti, že v predšolskem obdobju, kasneje v času šolanja učno uspešni v primerjavi s skupino otrok, ki so bili ravno tako odkriti, a pomoči v smislu intenzivnejšega razvijanja posameznih spretnosti v predšolskem odboju niso bili deležni in se je zato v času šolanja pokazala njihova učna neuspešnost. Prav ti podatki poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja rizičnih otrok in obravnave že v predšolskem obdobju.

M. Ozbič idr. (2012 in 2014), I. Bider Petelin (2014), A. Štrekelj (2014) in Kanalec (2016) ugotavljajo, da je pomoč otrokom s posebnimi potrebami, vezanimi na akademske spretnosti, v našem prostoru prepozna in zato premalo učinkovita, kar dokazujejo tudi statistični podatki o porastu števila usmerjenih otrok v višjih razredih osnovne šole. V šolskem letu 2013/14 je bilo v prvem razredu usmerjenih 427, v tretjem kar 917, v devetem razredu pa že 1423 otrok, kar je trikrat toliko kot v prvem razredu (Statistični urad Republike Slovenije 2013). V predšolskem obdobju je otrok, ki so usmerjeni v predšolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, 1 odstotek (brez otrok, ki so opredeljeni kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, ki se kasneje izobražujejo v drugih dveh izobraževalnih programih), v šoli pa že 6 odstotkov (Kanalec 2016). To pomeni, da je 5 odstotkov predšolskih otrok, ki bi jim z ustreznim načinom odkrivanja ter primernimi oblikami podpore in pomoči lahko pomagali razviti bazične spretnosti, ki so potrebne za kasnejše uspešno šolsko delo, in jim dovolj zgodaj omogočili kompenzacijo njihovega primanjkljaja.

S pomočjo vprašalnika vzgojiteljica pridobi dragocene informacije o otrokovem razvoju, lažje načrtuje dejavnosti, preverja napredek posameznega otroka in lažje spremlja razvoj otroka, mu ponuja gradiva, s katerimi ta maksimalno razvija svoje zmožnosti, in mu omogoča celosten razvoj.

S številnimi raziskavami v tujini so različni tuji (Catts idr. 2001; Chamers, Cheung in Slavin 2006; Johnson idr. 2009; Lonigan, Allan in Lerner 2011; Gooch idr. 2014; Partanen in Siegel 2014) in slovenski avtorji (Opara 2005; Globačnik 2012; Ozbič idr. 2012, Ozbič idr. 2013, Novšak Brce idr. 2013, 2014; Kanalec 2016) >

poudarili **pomembnost zgodnjega odkrivanja rizičnih otrok za razvoj specifičnih učnih težav**, saj zgodnja intervencija pri mlajših otrocih omogoča dolgoročno boljšo obravnavo. Tako lahko pri mlajšem otroku razvijamo njegova temeljna področja, ki so šibka, pri tem nismo omejeni z zahtevnimi cilji v kurikulu in otrok ni podvržen neuspehom, ki so povezani s šolskim delom. Neuspeh namreč vpliva na razvoj sekundarnih težav (upad motivacije, odpor do šolskega dela, nizka šolska samopodoba in čustveno-vedenjske težave). Uspešnejša in krajša obravnava je pozitivna tudi s finančno-ekonomskega vidika in dolgoročno zmanjša javno porabo, saj se z uspešno zgodnjo intervencijo zmanjšajo tudi osip v šoli, nezaposlenost ter število strokovnih pregledov v zunanjih institucijah.

Sklep

V praksi je zaznati velik razkorak med opremljenostjo otrok pri prehodu iz vrtca v šolo. Razlike so izredno velike na področju predopismenjevalnih spretnosti kakor tudi na področju samostojnosti, pri skrbi zase in v čustveno-socialni zrelosti otrok. Če bi želeli omogočiti čim več otrokom uspešno opismenjevanje, so ključni sistematično spremljanje, opazovanje in spodbujanje predopismenjevalnih spretnosti že v času razvoja posameznih spretnosti - to je v predšolskem obdobju. Vloga in prednost vzgojiteljice v vrtcu pri opazovanju in ocenjevanju otrokovih veščin in spretnosti je, da dobro pozna otroka, ga spremlja več časa in v različnih okoliščinah ter v usmerjenih in spontanih vsakodnevnih dejavnostih, ki se izvajajo individualno ali skupinsko. Pri sistematičnem opazovanju in ocenjevanju otroka je lahko v veliko pomoč vprašalnik za oblikovanje profila predšolskega otroka, saj lahko vzgojiteljica z njegovo pomočjo potrdi svoje ocene na podlagi opazovanja in ugotovi stopnjo razvitosti predopismenjevalnih spretnosti ter po oceni šibkih in močnih področij posameznega otroka izvaja dejavnosti za njihovo razvijanje prek vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu kot tudi svetovanja staršem. Vprašalnik se je izkazal za zanesljiv, objektiven, veljaven in diskriminativen inštrument (Ozbič idr. 2014; Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), saj razlikuje otroke, ki odstopajo v razvoju, od tistih, ki nimajo posebnosti v razvoju (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016). Rezultati so pokazali (Ozbič idr. 2014; Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), da obstajajo različni profili otrok in da bi del otrok, ki sicer ni usmerjen, potreboval določeno obliko skrbi, pomoči, podpore oz. spodbude, ki bi jim pomagala pri razvoju predopismenjevalnih spretnosti. Vendar ugotavljamo, da kljub temu da te otroke vzgojiteljice pogosto prepoznajo, ti niso deležni ustrezne pomoči in sistematičnega razvijanja šibkih in močnih področij. S pomočjo vprašalnika vzgojiteljica pridobi dragocene informacije o otrokovem razvoju, lažje načrtuje dejavnosti, preverja napredek posameznega otroka in je bolj kompetentna pri podajanju ugotovitev staršem, zunanjim institucijam ali strokovnemu timu. Pri tem pa je najpomembnejše, da lažje spremlja razvoj otroka, mu ponuja gradiva, s katerimi ta maksimalno razvija svoje zmožnosti, in mu omogoča celosten razvoj.

Menimo, da je preventiva boljša od kurative, zato je ključno sistematično ugotavljanje, spremljanje in razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju. Tako pomagamo vsem otrokom, še posebej pa tistim, ki so rizični za kasnejši razvoj učnih ali specifičnih učnih težav v času šolanja. <

Viri

1. Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
2. Baum, S. in Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled*. Mansfield. CT: Creative Learning.
3. Bider Petelin, I. (2014). Predbralne zmožnosti pri otrocih, starih od pet do sedem let. V: M. Košak Babuder (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 163-170). Ljubljana: Društvo Bravo.
4. Bider Petelin, I. (v postopku objave). Ocenjevanje predbralnih zmožnosti pri otrocih, starih pet do sedem let. Doktorska disertacija. Mentorica: M. Ozbič. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
5. Bricker, D. D. in Waddell, M. (1996). *AEPS Curriculum for three to six years*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
6. Catts, H. W. (1997). The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 28*(1), str. 86-89.
7. Chambers, B., Cheung, C. K. A. in Slavin, E. R. (2006). Effective preschool programs for children at risk of school failure: a best-evidence synthesis. V: B. Spodek, N. O. Saracho (ur.), *Handbook of reaserch on the education of young children* (druga izdaja). London: Lawrence Erlabaum associates, publishers.
8. Coker, D. L. ml. in Ritchey, K. D. (2014). Universal screening for writing risk in kindergarten. *Assessment for Effective Intervention, 39*(4), str. 245-256.
9. Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning diasbilities, 37*(4), str. 4-15. Dostopno na: http://ldx.sagepub.com/content/37/1/4.short (5. 12. 2016).
10. Gillis, M. C. (2011). Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children. Dostopno na: http://goo.gl/DRbF8Q (5. 12. 2016).

11. Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M. in Snowling, M. J. (2014). Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(3), str. 237-246. doi: 10.1111/jcpp.12139.
13. Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
14. Johnson, E. S., Jenkins, J. R., Petscher, Y. in Catts, H. W. (2009). How can we improve the accuracy of screening instruments? *Learning Disabilities Reasearch & Practise, 24*(4), str. 174-185.
15. Jurišić, B. (2001). *Ugotavljanje zgodnjih bralnih možnosti otrok pred vstopom v šolo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Kanalec, T. (2016). Opazovanje in ocenjevanje otrokovih predopismenjevalnih veščin. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Kanalec, T. in Ozbič, M. (2016). Ugotavljanje razvitosti predopismenjevalnih veščin s pomočjo Vprašalnika za oblikovanje profila otroka pred vstopom v šolo. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.). Bralna pismenost kot izziv in odgovornost (str. 233-250). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
18. Košir, J. (2011). Formativno ocenjevanje in spremljanje učnega napredka, ki temelji na kurikulu. V: L. Magajna, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnosticiranje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://goo.gl/SAu9QL (5. 12. 2016).
19. Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children* (rev. izd.). Baltimore: Paul H. Literacy.
20. Lonigan, C. J., Allan, N. P. in Lerner, D. M. (2011). Assesment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychol sch., 48*(5), str. 488-501. doi: 10.1002/pits.20569.
21. Lowenthal, B. (1998). Precursors for learning disabilities in the inclusive preschool. Lerning Disabilities. *A Mulitidisciplinary Jurnal, 9*(2), str 25-31.
22. Magajna, L. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
23. Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovana izhodišča in pristopi. V: L. Magajna, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnosticiranje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
24. Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
25. McTighe, J. in O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning assestmen to promote learning. Dostopno na: http://goo.gl/JWPKmO (5. 12. 2016).
26. Neilesen, S., van den Pol, R., Guidry, J., Keeley, E. in Honzel, R. (1994). *On track: Acomprehensive system for early childhood intervention*. Longmont, CO: Sopris West.
27. Novšak Brce, J., Ozbič, M. in Kogovšek D. (2013). Ocenjevanje otrokovih veščin pred vstopom v šolo. V: *EDUvision 2013. »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 224- 231). Ljubljana: EDUvision.
28. Novšak Brce, J., Ozbič, M. in Kogovšek D. (2014). Vprašalnik za oblikovanje profila predšolskega otroka pred vstopom v šolo: predstavitev preliminarne raziskave. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov. 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 171-175). Ljubljana.
29. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
30. Ozbič, M., Kogovšek, D. in Zver, P. (2011). Šibka in močna področja otrok: zgodnje prepoznavanje kazalnikov učnih težav ter močnih področij pred vstopom v šolo s pomočjo vprašalnika za učitelje in vzgojitelje: prvi podatki iz pilotske študije. *Bilten Bravo, 7*(15), str. 11-17.
31. Ozbič, M., Kogovšek, D., Zver, P., Novšak Brce, J. in Vališer, A. (2012). Zgodnje prepoznavanje morebitnih učnih težav pred vstopom v šolo z vprašalnikom za vzgojitelje in učitelje. *Vodenje, 10*(2), str. 25-57.
32. Ozbič, M., Kogovšek, D., Novšak Brce, J., Zver, P., Vališer, A. in Repe, K. (2014). Pismenost in predpismenost: katere veščine in sposobnosti potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk. V: V. R. Gabrovec (ur.), *Tudi mi beremo. Različni bralci z različnimi potrebami. Zbornik Bralnega društva Slovenije ob 10. strokovnem posvetu v Ljubljani* (str. 9-17). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://goo.gl/BGb4GH (5. 12. 2016).
33. Partanen, M. in Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. Reading and writing. *An Interdisciplinary Journal, 27*(4), str. 665-684. doi:10.1007/s11145-013-9472-1.
34. Pulec Lah, S. (2011). Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja. V: L. Magajna, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnosticiranje* (str. 57-74). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://goo.gl/fUxUvB.
35. Reid, G., Weedon, C. (2009). Profil ocene posebnih potreb - SNAP. Dostopno na: http://goo.gl/hXslXk (5. 12. 2016).
36. Reid, G. (2007). Dyslexia. London: Continuum.
37. Sharman, C., Cross, W. in Vennis, D. (2004). *A practical guide: Observing children*. London: Continuum.
38. Singelton, C. H. (1988). The early diagnosis of developmental dyslexia. *Support for Learning, 3,* str. 108-212.
39. *Statistični urad Republike Slovenije*. Dostopno na: www.stat.si dne 2. 2. 2016.
40. Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Jurnal, 3 2*(2), str. 75-79. doi: 10.1007/s10643-004-1072-x.
41. Štrekelj, A. (2014). Identifikacija in diagnostično ocenjevanje učencev z motnjami branja in pisanja v osnovnih šolah v Sloveniji. V: M. Košak Babuder (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 153-162). Ljubljana: Društvo Bravo.
42. Tankersley, D. idr. (2013). *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
43. Teisl, J. T., Mazzocco, M. M. in Myers, G. F. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low

academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities, 34*(3), str. 286-293.
44. Terreni, A. M. L., Teretti, P. R., Corcella, C., Cornoldi, P. E. in Tressoldi, P. E. (2002). *Test IPDA: Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficolta di Apprendimento*. Trento: Erickson.
45. Titley, J. E., D'Amato, R. C. in Koehler-Hak, K. M. (2014). Utilizing teacher ratings of student literacy to identify at-risk students: An analysis of data from the early childhood longitudinal study. *Contemporary School Psychology, 18*(1), str. 59-68. doi: 10.1007/s40688-013-0005-3.
46. Vrbovšek, B. (2007). *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Supra.
47. Vidmar, M. (ur.) (2014). *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi 2014: poročilo omrežja Eurydice in Eurostata*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
48. *VORT Corporation* (1995). HELP for preschoolers. Palo Alto, CA: Author. Dostopno na: http://goo.gl/baJoJa (5. 12. 2016).
49. Zupančič, M. in Kavčič, T. (2001). Preizkusi za ugotavljanje in spremljanje zgodnjega razvoja. V: L. Marjanovič, Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 12-27). Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

KULTURNI BAZAR 2017
KULTURA SE PREDSTAVI

LD Linhartova dvorana 11.00–13.00 **30. 3.**

Bučko + predfilm Slovo

Filmska projekcija s pogovorom

Bučko: Ma vie de Courgette, Claude Barras, Švica/Francija, 2016, 66 minut, v francoščini s slovenskimi podnapisi, distribucija Demiurg; Slovo: Leon Vidmar, Slovenija, 2016, 6 minut, ZVVIKS. Pogovor vodi: Ana Peršič, filmskovzgojna delavka v Art kino mreži Slovenije za primorsko regijo

Devetletni Ikar, ki ima raje, da ga kličejo Bučko, se mora preseliti v mladinski dom, kjer živijo otroci brez staršev. Oranžnolasi Simon, ki igra šefa in se ne mara tuširati, Ahmed, ki moči posteljo, Žižola, ki večkrat pojé vso zobno pasto, in simpatična Kamilica, ki se šali, da je v domu pristala zato, ker jo je mama vsako jutro silila, da se obleče v dinozavra. V resnici ima vsak od njih za seboj težko otroštvo, v novem domu pa se povežejo in težko si je predstavljati, da bi se ločili. Posebno navezana sta Bučko in Kamilica. Bučko ima tudi odraslega prijatelja, prijaznega policista Rajmonda, ki ponudi povsem novo priložnost. Lutkovni animirani film o zaupanju, pripadnosti in iskanju družine je švicarski kandidat za oskarja in nagrajenec evropske filmske akademije za najboljši celovečerni animirani film, bil je nominiranec za zlati globus za najboljši animirani film. Pred filmom *Bučko* si bomo ogledali kratki slovenski animirani film *Slovo*, v katerem se Lovro spominja svojega prvega ribolova z dedkom. Film je na 19. Festivalu slovenskega filma prejel nagrado za najboljšo animacijo. Projekciji bo sledil pogovor o filmu z otroki in mladimi.

Prehod iz vrtca v šolo

Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli?

LEONIDA NOVAK, Zavod RS za šolstvo
leonida.novak@zrss.si

● Povzetek: V prispevku so predstavljeni značilnosti šestletnika, njegova pričakovana predznanja ter izhodišča za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v prvem razredu, ki so bila postavljena ob uvedbi devetletne osnovne šole. Povečan delež staršev, ki zaprosijo odlog šolanja, je spodbudil k ponovni osvetlitvi temeljnih izhodišč in načel poučevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in iskanje povezav s predšolskim obdobjem. Šolskemu timu, ki skrbi za izvajanje, evalviranje in spremljanje učnega procesa v prvem razredu, je ponujen opomnik za spremljanje ustreznosti socialnega, didaktičnega in fizičnega okolja.

Ključne besede: devetletna osnovna šola, učno okolje, didaktični pristopi, značilnosti učencev.

School Adapted to Six-Year-Olds or Six-Year-Olds Adapted to School?

● Abstract: The paper presents the characteristics of six-year-olds, the prior knowledge they are expected to possess, and the starting points for implementing the education process in the 1st grade, which were laid down when the nine-year primary school was introduced. The increased share of parents who request deferred entry has brought about the need to re-examine the basic starting points and principles of teaching in the 1st educational triad

and to look for connections with the preschool period. The school team that is in charge of implementing, evaluating and monitoring the teaching process in the 1st grade is reminded to monitor the suitability of the social, didactic and physical environment.

Key words: nine-year primary school, learning environment, didactic approaches, students' characteristics.

Uvod

Devetletna osnovna šola je prinesla novosti in spremembe v programu osnovne šole tudi na razredni stopnji. Temeljne in s teorijo ter primerjalnimi študijami podkrepljene novosti, ki so bile uvedene na razredni stopnji (Uvajanje devetletne osnovne šole, Vsebinska in organizacijska vprašanja devetletne osnovne šole, 2004). V šestnajstih letih izvajanja programa devetletne osnovne šole se je marsikatero priporočilo razvrednotilo, pozabilo ali pa je zvodenelo, čeprav določila direktorata za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo[1] ostajajo enaka, le posodobljena na podlagi sprememb Zakona o osnovni šoli (2013). Všolanje otrok v prvi razred bi morala voditi razvojna stopnja otrok, upoštevanje razlik med otroki, njihovo predznanje ter zagotavljanje spodbudnega učnega okolja.

Značilnosti šestletnikov

Razvojne značilnosti šestletnikov in njihove potrebe[2] so ključni dejavnik za učinkovito in uspešno vključevanje otrok v šolsko okolje. Pri učencih na začetku šolanja so njihove potrebe in zadovoljevanje le-teh temeljnega pomena. Potrebo po preživetju (hrana, pijača, počitek idr.), v katero spada tudi potreba po varnosti, otroku učitelj pomaga zadovoljiti z ustaljenim redom, podporo in posredovanjem pri vsakodnevnih rutinskih postopkih, kakor tudi s pomočjo pri ponovni vzpostavitvi želje in radovednosti, ki se otroku z vstopom v šolo lahko poruši. Z vstopom v šolo mora otrok poleg zadovoljevanja osnovnih potreb dobiti tudi šolo, ki poteši njegovo radovednost (Bregant, 2014). Resno je treba jemati tudi potrebo po zabavi, kar je uresničljivo z upoštevanjem raznolikosti ciljev, ki jih lahko uresničujeta učitelj in učenec s pomočjo aktivnih metod in oblik dela, prilagojenih individualnim potrebam otroka. Potreba po moči je še ena od osnovnih potreb in odraža otrokovo željo po uspehu. To lahko učitelj vzdržuje s primerno in učinkovito povratno informacijo, ki otroku sporoči, kako uspešen je, kaj še mora nadgraditi in kaj naj stori, da bo popravil manjkajoče. Za zadovoljitev potrebe po moči je dobro, da otrok dobi v razredu svoje zadolžitve za razvijanje odgovornosti. Pri vodenju pouka je treba upoštevati tudi otrokovo potrebo po svobodi, za katero je moč poskrbeti s prepuščanjem odločanja otrokom, in sicer tako, da se svobodno odloča, izbira, da učitelj in učenec skupaj načrtujeta namene učenja in kriterije uspešnosti ter da se ima otrok priložnost soočiti s posledicami svojega dela, učenja in vedenja (tudi neugodnimi). Kot zadnja, a ne najmanj pomembna, je potreba po pripadnosti, ki je ključna za zdrav osebnostni razvoj in jo najlažje zadovoljimo s tem, da ima otrok v šoli vsaj eno osebo, ki ga sprejema in mu daje oporo.

Poleg osnovnih otrokovih potreb so tukaj še razvojne značilnosti otrok, ki pa jih ne gre jemati kot razvrščanje otrok v skupine glede na starost, pač pa le kot izhodišče za diferencirano in individualizirano delo v prvem razredu. Za večino otrok v tem razredu so značilne logične miselne operacije, predvzorčno pojmovanje sveta. Značilen je egocentrizem, ki se v otrokovem mišljenju kaže preko animizma *(pripisovanje živega neživemu, npr. ponoči nas mesec spremlja na sprehodu in se z nami tudi vrača)*, artificializma *(naravni pojavi so po otrokovem mišljenju rezultat človekove dejavnosti, npr. veter piha zato, da plapolajo zastave)* in finalizma *(naravnim pojavom pripisuje določen namen, ne razume, da se nekatere stvari zgodijo popolnoma naključno, npr. Pohorje je nad Mariborom zato, da lahko ljudje ob nedeljah hodijo na izlete)*. Značilnost otrokovega mišljenja v tej razvojni fazi so centracija *(nezmožnost, da bi v zavesti sočasno obdržal spremembe dveh dimenzij, npr. razvrsti predmete po enem vidiku)*, konkretno mišljenje *(usmerjenost na predmete, ki se nahajajo v bližini in so povezani s trenutno situacijo)*, ireverzibilnost *(nezmožnost miselnega obrata akcije, npr. lahko pove, da ima brata, ne more pa dojeti, da ima tudi njegov brat brata)*. Oblike sporočanja,

Najnovejša dognanja nevroznanosti sodobni šoli narekujejo, da pred otroka postavi posebne vrste stimulacij skozi igro, tradicijo in kulturo že od zgodnjega otroštva.

1 Vir: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/.
2 Potrebe, opredeljene po avtorju W. Glasserju (2006).

ki se pojavljajo na začetku te stopnje, so posnemanje, simbolna igra *(sposobnost rabe slik, besed, gibov kot simbolov za označevanje nečesa drugega)*, domišljija, govor. (Novak 2016)

F. Strmčnik (2001) povzema raziskave (Tigs in Adams 1989), ki kažejo, da so lahko razlike med učenci, ki so relativno enako razviti in enake starosti, v sposobnosti pomnjenja, v časovni in prostorski predstavljivosti okoli pet let, v matematičnem in logičnem sklepanju do tri leta, v razvitosti besednega zaklada in verbalnih sposobnosti do štiri leta. Najnovejša dognanja nevroznanosti, ki sodobni šoli narekujejo, da pred otroka postavi posebne vrste stimulacij skozi igro, tradicijo in kulturo že od zgodnjega otroštva (Rajović 2010), poudarjajo, da z igro spodbudimo mentalne stimulacije, ki skozi igro otroku omogočijo, da doseže tudi faze abstraktnega mišljenja. R. Rajović (prav tam) opozarja, da sposobnosti otrok nikoli ne smemo podcenjevati, še posebno ne v obdobju, ko se mišljenje najintenzivneje razvija (od tretjega do šestega leta). To potrjuje tudi teorijo učenja v območju bližnjega razvoja, ki pokrije dve ravni funkcioniranja otroka: raven, na kateri otrok samostojno rešuje naloge, in raven, na kateri otrok ne more samostojno rešiti naloge, ampak jo lahko reši s pomočjo odraslega, zato je učenje najučinkovitejše takrat, kadar se otrok uči in poučuje v področju bližnjega razvoja (Vigotski 1977).). Po teoriji Vigotskega (1977, 2010) je človek socialno bitje od rojstva naprej, njegovo mišljenje pa je rezultat te socialne funkcije in njegovega dela oz. dejavnosti. Po mnenju Vigotskega (Marjanovič Umek 2010) otrokova kronološka starost ne ustreza kot verodostojno oziroma zanesljivo merilo za ugotavljanje stopnje v razvoju. M. Sutherland (2015, 8) poudarja mednarodne in državne iniciative (npr. OZN 1989, 1994; SEED 2003), ki se premikajo vse bolj proti inkluzivnemu oz. vključujočemu izobraževanju. Enak pristop k različnim učencem nekatere učence privilegira, nekatere pa diskriminira (Milekšič 2008), zato mora učitelj najprej poznati razlike med učenci, da jih lahko zazna in upošteva v načrtovanju, izvajanju in evalviranju pedagoškega procesa (po Novak 2016).

Vstop šestletnikov v osnovno šolo

Program devetletne osnovne šole določa, da so otroci ob vstopu v šolo (tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom) stari približno enako kot v pripravi na šolo (v času do leta 1999), to je od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev. Kot lahko beremo na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, začetek šolanja s šestim letom za naš prostor ni bil novost, saj je vstop šestletnih otrok v obvezno šolo predpisoval že zakon Marije Terezije iz leta 1774.

V letu 1995 so s šestimi leti začenjali osnovnošolsko izobraževanje v Avstriji, Belgiji, Franciji, Irski, Italiji, Japonski, Kanadi, Avstraliji, Nemčiji, Portugalski, Španiji in ZDA. Slovenija je leta 1995 všolala otroke s sedmimi leti, tako kot Danska, Finska, Madžarska, Norveška, Hrvaška, Švedska, Švica. Stanje v starostni meji v posamezni državi za vstop v obvezno izobraževanje v letu 2015 kaže preglednica 1. V večini evropskih držav je vključenost v institucionalno predšolsko varstvo obvezna, medtem ko v Sloveniji ni.

Vstop v šolo je danes v večini držav določen s starostjo otroka, torej predpisi določajo časovne okvire, vsekakor pa je treba upoštevati tudi razlike med otroki v fizičnem, čustvenem, socialnem, motivacijskem, spoznavnem in jezikovnem razvoju. A. Brodnik (2015) z navajanjem številnih primerjalnih študij dokazuje, da študije kažejo različne rezultate glede povezanosti pri- >

Leta vstopa v OŠ	4 leta	5 let	6 let	7 let
Država	Luxemburg	Grčija Latvija Madžarska Ciper Malta Nizozemska Poljska Velika Britanija	Belgija Češka Danska Nemčija Irska Španija Francija Italija Avstrija Portugalska Romunija Slovaška Slovenija	Bolgarija Estonija Litva Finska Švedska Hrvaška

Preglednica 1: Starostne meje začetka obveznega izobraževanja 2014/15

(Vir: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/d/d8/Starting_age_of_compulsory_education%2C_2014%E2%80%9315.png, pridobljeno 12. 9. 2016)

pravljenosti otroka na vstop v šolo ter njegovo kronološko starost. Tako navaja naslednje izsledke:

- Večina raziskovalcev ugotavlja, da so ob vstopu v šolo starejši otroci bolje pripravljeni na šolo kot mlajši vrstniki ob začetku šolanja (Crosser 1991; Cameron in Wilson 1999 po Brodnik 2015); obenem pa večina raziskovalcev, ki je ugotovila pomembne razlike med mlajšimi in starejšimi otroki v začetnih razredih osnovnega šolanja, meni, da se razlike med otroki, ki v prvi razred vstopijo različno kronološko stari, zmanjšujejo z napredovanjem v višje razrede (McClelland, Morrison in Holmes 2000; Stipek 2001 po Brodnik 2015).
- Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da so razlike med mlajšimi in starejšimi učenci vidne še v višjih razredih osnovne šole (Cameron in Wilson 1999 po Brodnik 2015).
- Obstajajo primerjalne analize, v katerih se razlike v doseganju rezultatov na enem ali več testih uspešnosti med starejšimi in mlajšimi otroki v razredu niso izkazale kot statistično pomembne (npr. Kinard in Reinhertz 1989 po Brodnik 2015).
- D. Stipek (2009 po Brodnik 2015), predstavi izsledke raziskav na vzorcu ameriških otrok, ki kažejo, da starost otroka ni prediktor otrokove akademske uspešnosti.
- Raziskave potrjujejo učinek enoletne vključenosti otroka v izobraževalni sistem na razvoj njegovih kompetenc, potrebnih pri šolskem delu, in sicer je ta dvakrat večji od vpliva otrokove kronološke starosti (Stipek 2009; Bowman, Donovan in Burns 2001; Cahan in Cohen 1989 po Brodnik 2015).

Preglednica 2 kaže delež vključenosti otrok v predšolsko vzgojo in izobraževanje v letu 2013 v Sloveniji in EU.

	Skupno	4-letniki	5-letniki
Slovenija	89,8	89,0	90,7
EU	93.9	91,8	96,0

Preglednica 2: Delež vključenih otrok v predšolsko vzgojo in izobraževanje, 2013

(Vir podatkov: Eurostat)

Duncan idr. (2007, 2010 po Isaac 2012) zagovarjajo stališče, da ima otrokova pripravljenost na šolo dolgoročne posledice na njegov socialno-ekonomski položaj v družbi; otroci, ki so pri petih letih bolje pripravljeni na šolo, v splošnem dosegajo v osnovni šoli boljši učni uspeh, z večjo verjetnostjo končajo srednješolsko izobraževanje in so v odrasli dobi finančno bolje preskrbljeni, ne glede na njihovo družinsko ozadje.

T. Bregant (2014, str. 28) piše o testih, ki so jih v srednjem veku uporabljali za določitev zmožnosti všolanja. Tako opisuje test »jabolko ali kovanec«, v katerem je otrok izbiral med kovancem in jabolkom in če je izbral prvega, je bil vreden poučevanja viteških veščin. Drugi test je t. i. »filipinska mera«, pri kateri se je otrok moral prijeti s svojo desnico preko glave za svoje levo uho. Če mu je to uspelo, je bil dovolj zrel za šolo. Izhodišče prvega testa je torej razumevanje, da je nagrada lahko abstraktna, drugega pa fizična zrelost preko telesnih razmerij.

Starši kot razlog za odlog največkrat navajajo nezrelost otroka, nezmožnost sedenja, »ne bi mu radi vzeli enega leta igre«, socialna nezrelost ali »otrok še ne zna brati«.

V zadnjih letih se pojavlja odlog šolanja otrok, in sicer največkrat na predlog staršev. Zakon o osnovni šoli (2013) v 45. členu določa pogoje za vpis: »Starši morajo v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili starost 6 let. Otroku se lahko začetek šolanja na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma na podlagi odločbe o usmeritvi odloži za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo.«[3] Ob tem se postavi vprašanje, kateri so vzroki za povečan delež pobud za odlog šolanja šestletnih otrok. Na eni strani bi lahko vzroke iskali pri starših, ki želijo, da otrok ob vstopu v šolo že bere, piše, je socialno in čustveno zrel itd., na drugi strani pa se pojavlja vprašanje, ali ni šola s svojo naravnanostjo in organiziranostjo ter didaktičnimi pristopi v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ustvarila razlogov za take pobude staršev. Podatki zbrani iz skupinskih razprav z učitelji razrednega pouka na študijskih skupinah za razredni pouk kažejo, da starši največkrat navajajo kot razlog za odlog nezrelost otroka, nezmožnost sedenja, »ne bi mu radi vzeli enega leta igre«, socialna nezrelost ali »otrok še ne zna brati«.

3 V 46. členu istega zakona je določeno: »Ob vpisu otroka v osnovno šolo se lahko na željo staršev ugotavlja pripravljenost otroka za vstop v šolo. Če starši predlagajo odložitev šolanja, ker menijo, da njihov otrok ni pripravljen za vstop v šolo, oziroma če odložitev šolanja predlaga zdravstvena služba, je ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo obvezno.«

Slovenija je bila leta 1999 država, ki je imela med evropskimi državami v vrtce vključen manjši delež starejših predšolskih otrok (starih 4 in 5 let), zato je to prej nadomeščala priprava na šolo ali t. i. mala šola. Enak namen kot s pripravo na šolo, a še bolj kakovostno, naj bi bil dosežen, če otrok v šolo vstopi s šestimi leti, saj je sam program pripravljen tako, da otroku omogoči glede na njegovo starost celovit razvoj, pridobivanje izkušenj, spretnosti in znanja (Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih devetletne OŠ). Če se torej zazremo k izhodiščem, lahko hitro ugotovimo, da so se pogoji, v katerih se šolajo otroci v prvem razredu, danes spremenili glede na tiste, ki so jih imeli šestletniki ob uvedbi devetletke. Na spremembe so gotovo vplivale tudi družbene in ekonomske razmere, a glede na vse bolj natančne izsledke nevroznanosti na področju učenja v zgodnjem otroštvu bi morali smernice za izvajanje pouka v prvem razredu (oz. v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju nasploh) še toliko bolj intenzivno uresničevati. A. Miljak (2009, 11) opozarja, da se mlajši učenci učijo z lahkoto, z zadovoljstvom in hitro, če jim zagotovimo spodbudno učno okolje. Spodbudno učno okolje opredeljujemo kot učno, socialno, psihološko, fizično in pedagoško okolje, v katerem se učenje dogaja in vpliva na učenčeve učne dosežke in stališča do učenja (Allodi 2010).

Rešitev je v vrnitvi upoštevanja priporočil izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v devetletni osnovni šoli

Prej omenjena izhodišča direktorata za predšolsko izobraževanje in osnovno šolstvo natančno določajo, katera pedagoško-didaktična določila je treba upoštevati, da bi vključili razvojne značilnosti in potrebe otrok v prvem razredu, jih upoštevali ter razvijali. Zaradi reševanja zadreg glede prehoda med vrtcem in šolo bomo v nadaljevanju posebej obravnavali nekatera od izhodišč.

a) *Učenci imajo v prvem razredu osnovne šole pri polovici ur pouka dodatno učiteljico, ki je praviloma vzgojiteljica predšolskih otrok.*

38. člen Zakona o OŠ (2013), ki govori o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, določa: »*V 1. razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.*« Strokovni status obeh je enak, kar pomeni, da ima vsak pridobljena ustrezna (dodatna) znanja, ki jih je treba usmeriti v napredovanje in dosežke učencev. Vsekakor pa ne v razdeljevanje predmetov za samostojno poučevanja enega ali drugega ter zanemarjanje vloge vzgojitelja/vzgojiteljice v prvem razredu. Če se vrnemo k izhodišču, dobimo odgovor na vprašanje, zakaj je bila vzgojiteljica vključena v prvi razred - osnovni namen je blaženje prehoda med vrtcem in šolo ter vez med predšolskim in šolskim kurikulom in okoljem ter zagotavljanje povezanosti didaktičnih pristopov. Odmik od izhodišča je opaziti tudi v praksi, saj pogosto delo drugega strokovnega delavca opravlja druga učiteljica razrednega pouka ali kdo drug, redko, če sploh kje, pa je to vzgojiteljica, ki je otroke spremlja že iz vrtca. Učitelj/ica in vzgojitelj/ica se sama dogovorita, pri katerih urah in kako bosta poučevala skupaj; delo opravljata po načelih timskega dela, skupaj načrtujeta in opredelita, katero področje kdo koordinira, interakcija v razredu pa je prepuščena obema. Ob uvedbi tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se tim učitelja in vzgojitelja lahko tudi razširi na učitelja tujega jezika, ali če položaj pogledamo še širše, naj bi tim za delo v prvem razredu vključeval učitelja, vzgojitelja, učitelja v oddelku podaljšanega bivanja, svetovalnega delavca ter učitelja tujega jezika.

b) *Ista učiteljica lahko spremlja učence skozi vse prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (prva tri leta osnovne šole).*

Devetletna osnovna šola je prinesla spremembe v organizaciji pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ena od njih je bila tudi ta, da ista učiteljica spremlja učence skozi vse prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (prva tri leta osnovne šole). Smernice za uvajanje devetletne osnovne šole so to spremembo utemeljevale kot prednost, saj je »*za otroke v tej starosti izjemno pomembno, da se jim ni treba vedno znova navajati na novo vzgojiteljico oziroma učiteljico. V obdobju od 5 do 7 let se tako izognemo nenehnih prehodov: vrtec - priprava na šolo - šola ali dom - priprava na šolo - šola, kar za mnoge otroke lahko pomeni pogoste, čustvene napore, v resnici pa nepotrebne spremembe v odnosih do različnih odraslih oseb in sovrstnikov.*« Vse to je omilila rešitev, da se učiteljice v prvih treh letih osnovne šole ob prehajanju iz razreda v raz- >

Vzgojiteljica vključena v prvi razred – osnovni namen je blaženje prehoda med vrtcem in šolo ter vez med predšolskim in šolskim kurikulom in okoljem ter zagotavljanje povezanosti didaktičnih pristopov.

Slike 1, 2, 3: Kotički v vrtcu (Vir: Sandra Prapotnik, vrtec OŠ Gorišnica)

red ne menjavajo, temveč učence praviloma spremlja vsa tri leta prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja ista učiteljica. Temeljno izhodišče ob prenovi osnovne šole je bilo: triletje naj bo obravnavano kot zaključena celota. 38. člen Zakona o OŠ (2013), ki govori o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, določa: »V prvem obdobju osnovne šole obvezni program poučuje učitelj razrednega pouka.« O triletni spremljavi oz. poučevanju enega učitelja v treh letih omenjeni zakon ne govori. Razlogov za to, da je dobrodošlo, da razred tri leta spremlja isti učitelj, je več:

- Za spremljanje razvoja in napredka posameznega učenca je smiselno, da razred tri leta spremlja isti učitelj. S tem intenzivneje zagotavljamo individualno doseganje ciljev in standardov, za učence manj obremenjujoče prehode ter večji učinek sprotnega spremljanja.
- V prid triletni spremljavi govori tudi usklajenost kriterijev ocenjevanja na prehodu med opisnim in številčnim ocenjevanjem, ki ga naj izpelje ista oseba.
- Opismenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poteka skozi celotno obdobje, pri čemer je v prvem in drugem razredu poudarek na individualiziranem, postopnem sistematičnem razvijanju branja in pisanja besedil, tretji razred pa je namenjen utrjevanju, nadgradnji na področju opismenjevanja. Strokovni delavec spremlja posameznega učenca (formativno spremljanje) in ga spodbuja k napredku in usmerja k delu, mu prilagaja proces učenja, zato priporočamo, da učitelj spremlja učence skozi prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Na področju opismenjevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ugotavljamo, da v prvi razred vstopijo učenci z različnimi predznanji (razlike med posamezniki so zelo velike, nekateri že »pišejo in berejo«), zato je treba pouk prilagajati. Učitelj pri svojem poučevanju na področju opismenjevanja uporablja različne didaktične pristope z namenom, da se vsi učenci čim prej opismenijo in napredujejo na področju razvitosti veščin, spretnosti.

Sprememba v spremljanju enega učitelja tri leta naj bo strokovno utemeljena. Učiteljica učence spremlja prva tri leta, v izjemnih primerih, na podlagi strokovnih argumentov se lahko pedagoški vodja odloči tudi drugače.

c) *Za vse predmete v prvem razredu so sprejeti novi učni načrti, ki upoštevajo razvojno stopnjo učencev in način učenja, primeren za otroke pri* šestih *letih staros-*

4 Hoffman in Weikart (2005) opisujeta High/Scopov predšolski kurikul kot kurikularna načela, ki so: aktivno učenje, pozitivna interakcija med odraslim in otrokom, otroku prijazno učno okolje, dosledna dnevna rutina in skupinsko vsakodnevno vrednotenje otroka.

5 Vir: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/razpisi/investicije/prijava_investicij_navodila_OS_8_6_07.pdf.

ti. Pomembni standardi znanja, kot npr. pisanje in branje, so naravnani na postopno in temeljito, pa tudi individualno pridobivanje znanja, kar pomeni, da je doseganje ciljev razdeljeno na celo prvo triletje (seveda za vse učence, ki potrebujejo tak tempo).

Poučevanje v prvem razredu naj bo usmerjeno v odkrivanje intuitivnih pojmov (preverjanje predznanja in diagnostiko), vživljanje v otrokov način razmišljanja, ustrezne strategije učenja, ki pospešujejo gradnjo novih pojmov, razlag ter utrjevanje usvojenih struktur ter ustvarjanje pogojev za asimilacijo novih izkušenj v obstoječe sheme (Skok 2000). Pri načrtovanju in izvajanju je smiselno upoštevati, da je pri večini šestletnikov pristna prevlada vidnih zaznav, zaznavanje konkretnega v okolju, pomen socialnih interakcij za kognitivni napredek otrok (vrstniško sodelovanje) in spreminjajoča pozornost. Če ta izhodišča povežemo s High/Scopovim[4] pristopom k vzgoji in učenju v zgodnjem otroštvu (Hohmann, M., Weikart D. P. 2005), ugotovimo stične točke med predšolskim in začetnim šolskim vzgojno-izobraževalnim delom, torej drastičnih sprememb v pristopih, okolju in interakciji otrok ne bi smel občutiti.

č) Prostorski pogoji in oprema v prvem razredu morajo omogočati spodbudno učno okolje za šestletnike.

V prvem razredu naj bi bila posebna pozornost namenjena opremi učilnice, garderobi učencev, sanitarijam, jedilnici, zunanjim površinam, obveznim kotičkom v razredu - zaželene so blazine, premično pohištvo -, didaktičnim igram in igračam.[5] Potreben je razmislek o velikosti prostora, kateri so drugi razredi (prostori) v bližini, kje je lokacija najbližjega stranišča (pri izvajanju toaletnega treninga naj bo kratka pot do WC-ja) ter o razsvetljavi, vtičnicah, razporeditvi zidov, ki motijo, in drugem nepremičnem pohištvu. V zadnjih letih pogosto poudarjajo težave z velikostjo pohištva. Višina mizic, pri katerih sedijo šestletniki v prvem razredu, je zelo pomembna za razvoj in rast. Mize in stoli naj bodo prilagojeni velikosti otrok, dolžini stopal in kolenski višini, pri čemer morajo biti stopala na tleh (Starman 2009 po Obran 2012). Učenci so pri večurnem nepravilnem sedenju utrujeni in zaspani, zato začnejo sedeti na različne nepravilne načine (noge prekrižajo pod stolom ali pred njim, sedijo z iztegnjenimi nogami in vratom, noge imajo pod zadnjico, nenehno prekladajo noge ipd.), pojavijo se bolečine v vratnem in križnem delu hrbtenice, ki z leti naraščajo (Watson idr. 2002 po Obran 2012). Izkušnje kažejo, da kotičkov v prvih razredih skorajda ni, ali pa le ob robu spremljajo frontalno ali skupinsko postavljene mize. S. Gaber (2016) opozarja, da je »*ukinjanje kotičkov v nasprotju s konceptom, ki je v ozadju devetletne osnovne šole*«, in nadaljuje, »*da je ob uvedbi devetletke kotičke bilo potrebno plačati, arhitekturno stvari drugače zasnovati. Tedaj je bilo veliko pritiska, da otroci nosijo domov preveč zvezkov in učbenikov, zato so se v šolah postavile posebne police za odlaganje. To bi bilo potrebno vzdrževati in vzpostaviti kot rutino.*« Postavlja se vprašanje o tem, v kolikšni meri sprememba urejenosti fizičnega učnega okolja na prehodu iz vrtca v šolo vpliva na vedenje in učenje otrok. Kotički namreč pomenijo jasno strukturiran prostor po jasno določenih namenih in vsebini, tako da je vse povezano in odvisno od učnega načrta, sposobnosti in potreb učencev. Kotički dejansko spodbudijo t. i. stopenjski pouk, pri katerem učenci začnejo dnevne dejavnosti s skupnim uvodnim delom ure, sledi diferencirani osrednji del ure po kotičkih (diferenciramo cilje, dejavnosti in vsebine, in sicer glede na individualne razlike med učenci, pri čemer določimo učno gradivo za posamezne diferencirane naloge, oblike dela), delo spremlja sprotno spremljanje napredka in ponovno načrtovanje ter skupni zaključek s samovrednotenjem in refleksijo.

Z upoštevanjem evropskih priporočil za individualizacijo in diferenciacijo pouka in z možnostjo izbire treh predmetov v zadnjem triletju se sistemsko vzpostavlja skrb za vsakega učenca, upoštevajoč njegove sposobnosti, interese in pričakovanja (večja skrb za nadarjene učence, učence z učnimi težavami idr.).

	1. razred	2. razred	3. razred
Branje	• Preverjanje glasovnega zavedanja je izhodišče • Individualni načrt • Začetek sistematičnega opismenjevanja – velike (male) tiskane črke	• Usvojena tehnika branja s tiskanimi in pisanimi črkami do konca drugega razreda,	• Tekoče branje s tiskanimi in pisanimi črkami na koncu tretjega razreda • Razumevanje prebranega (v UN določeni načini)
Pisanje		• Pisanje kratkih preprostih besedil s tiskanimi in pisanimi črkami ob koncu drugega razreda	• Ob koncu tretjega razreda pisanje daljših besedil s pisanimi črkami (besedila predpisana z UN)

Preglednica 3: Mejniki v procesu triletnega opismenjevanja (L. Novak na podlagi učnega načrta za slovenščino, 2011)

Posodobljeni učni načrt za slovenščino (2011, str. 75) tako določa minimalni standard znanja za konec drugega razreda: »*Učenec ima skladno s cilji učnega načrta razvito zmožnost branja in pisanja neumetnostnih besedil, kar pomeni, da usvoji tehniko branja s tiskanimi črkami in tekoče bere svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila.*« V ciljih, standardih in didaktičnih priporočilih učnega načrta je natančno določeno, da se sistematično opismenjevanje konča z drugim razredom, tretji razred pa je namenjen utrjevanju branja in pisanja, kar prikazuje preglednica 5.

Sprememba ustaljenega modela opismenjevanja se kaže v individualiziranem opismenjevanju, ki za izhodišče vzame učenčevo predznanje oz. stopnjo opismenjenosti ob vstopu v šolo. Cilj individualiziranega opismenjevanja je napredovanje tistih, ki dosegajo temeljno raven, in tistih, ki imajo težave oz. še nimajo razvitih predopismenjevalnih spretnosti.[6] Individualizirano opismenjevanje se je izkazalo kot nuja, saj so razlike med učenci ob vstopu v šolo velike in frontalno sistematično delo ne daje rezultatov. Ob tem je bilo treba učitelje opozoriti tudi na nevarnosti prehitrega prehoda na sistematično opismenjevanje, če učenec nima usvojenega glasovnega zavedanja (pojavljajo se ocene, da v tem primeru lahko učenec tudi do tri razvojna leta zaostaja za vrstniki). Govorimo torej o tem, da imamo vpeljan komunikacijski model opismenjevanja, ki ima tri temeljne značilnosti, ki ga ločijo od drugih modelov, npr. tradicionalnega: je celosten, vodi k funkcionalni pismenosti, poudarja aktivno vlogo učenca v procesu opismenjevanja (Pečjak 1999, str. 79). Izkušnje iz prakse ter opazovanje izvajanja po-

	Opomnik
Socialno okolje	Ali učitelj izraža visoka pričakovanja do vsakega od učencev, upoštevajoč njihov telesni, kognitivni, emocionalni, motivacijski, socialni in moralni razvoj? Ali z različnimi učnimi oblikami in metodami dela spodbuja tudi socialni razvoj? Ali prevladuje sodelovalno vzdušje in spremljanje napredka vsakega učenca? Ali sta omogočeni vrstniška podpora in pomoč? Ali je učencu omogočeno napredovanje glede na zmožnosti? Ali se sliši »učenčev glas«?
Didaktično okolje	Ali so omogočene individualizacija in diferenciacija ter personalizacija? Ali si učenci ob povratni informaciji učitelja znotraj določenega okvira postavijo svoje cilje? Ali so učenci za svoje delo primerno pohvaljeni; so napake ali zmote razumljene kot priložnost za učenje? Ali učitelj v prvi vrsti skrbi za razvoj močnih, a tudi šibkih področij učencev? Ali so na voljo različna didaktična in učna gradiva za učenje glede na preferenčne spoznavne in učne stile učencev? Ali so didaktični pripomočki dostopni vsem učencem? Ali imajo učenci možnost samostojne izbire didaktičnih pripomočkov in gradiv za učenje (oz. se o tem lahko posvetujejo z učitelji in sošolci)? Ali lahko spremljamo delo/napredek posameznega otroka? Ali imamo gradiva za učence z različnim predznanjem? Ali imajo učenci možnost samostojne izbire in možnost zbiranja dokazov o lastnem napredovanju?
Fizično okolje	Ali imamo v učilnici prostor za individualno in skupinsko delo? Ali so delovna področja nameščena tako, da je najmanj možnosti za motenje pozornosti? Ali so delovna področja označena tako, da jih učenci najdejo brez težav? Ali ima učitelj jasen pregled nad celotnim prostorom? Ali obstaja prostor za odlaganje končnih nalog, izdelkov? Ali obstaja prostor za odlaganje nepotrebnih potrebščin (police)? Ali je delovno gradivo nameščeno v bližini delovnega prostora, je lahko dostopno in jasno označeno? Ali je prostor za igro in odmor dovolj velik? Ali so delovna področja dovolj odmaknjena od izhoda? Ali so delovna področja dovolj odmaknjena od tistih gradiv, do katerih v tem času učenec naj ne bi imel dostopa?

Preglednica 1: Opomnik

6 Predopismenjevalne spretnosti: vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, pravilna drža telesa in pisala ipd.

uka opismenjevanja v prvem razredu kažejo, da se individualizirano opismenjevanje kaže kot pozitivna sprememba, ki zahteva ustrezno poglobljeno diagnostiko predopismenjevalnih spretnosti s povratno informacijo staršem, sistematično opismenjevanje poteka celostno (ne vsak glas posebej), na podlagi preverjanja ugotovljene usvojene predopismenjevalne zmožnosti in zmožnosti branja že v prvem razredu (učenci, ki že berejo) učenci individualno razvijajo zmožnost branja in ne zaviramo njihovega razvoja.

Skrb za ustrezen prihod otrok v šolo

Ob všolanju otroka lahko tim, ki spremlja in izvaja delo v prvem razredu, uporabi spodaj navedeni opomnik (preglednica 1), ki pomaga vsem skrbeti za to, da didaktično, socialno in fizično okolje šola prilagodi šestletniku.

Sklep

Ob vprašanju ustreznosti in načina prehoda iz vrtca v šolo bi morale biti temeljno vodilo razvojna stopnja otroka in njegove potrebe. Poleg tega je ključnega pomena uskladitev didaktičnih pristopov, socialnih interakcij ter fizičnega učnega okolja s svetom šestletnikov. Vsekakor občasne, enkratne delavnice na šolah, ki jih obiščejo predšolski otroci pred všolanjem, ne morejo zagotoviti lažjega prehoda. Šola mora predšolsko vzgojo razumeti kot enega od ključnih obdobij v razvoju otroka, sprejeti odprtost kurikula in usmerjenost v igro, kakor tudi dejstvo, da je potrebna optimalna izraba vsakega razvojnega obdobja takega, kot je, in ne kot pripravo na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja. Šola ima vse možnosti za to, da bo otroka naučila brati, pisati, računati, reševati težave, socialnih veščin, sodelovanja, nastopanja, gibalnih veščin, izvajanja in ustvarjanja vsebin itn., predšolska vzgoja pa bo ustvarila dobro podlago za to učenje, in sicer z razvojem osnovnih spretnosti in predstav, s spodbujanjem spontanega raziskovanja in z zgodnjo stimulacijo možganov. <

Viri in literatura

1. Allodi, M. W. (2010). The meaning of socail climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. LEarning Environments Researcch, 13, 89-104. Dostopno na: http://link.springer.com/article/10.1007/s10984-010-9072-9 (1. 12. 2016).
2. Bregant, T. (2014). Kdaj je otrok zrel za šolanje?. Didakta, let. XXIV, št. 171, str. 28-31.
3. Brodnik, A. (2015). Vpliv otrokove kronološke starosti ob vstopu v šolo na njegov kognitivni, socialni in motorični razvoj v prvem razredu osnovne šole. Magistrska naloga. Maribor: Filozofska fakulteta.
4. Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne osnovne šole (1999, 2004).
5. Gaber, S. (2016). Intervju: Napako ustavljanja izobraževanja smo že naredili. V: Delo - Sobotna priloga. 8. 10. 2016. Dostopno na: http://www.delo.si/sobotna/napako-ustavljanja-izobrazevanja-smo-ze-naredili-ne-ponovimo-je.html (2. 12. 2016).
6. Glasser, W. (2006). Nov pogled na šolski uspeh in neuspeh. Svet kakovosti: revija za kontrolno teorijo, realitetno terapijo in kakovostno vodenje. Let. 11. str. 26-34.
7. Hohmann, M., Weikart D. P. (2005). Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Ljubljana: DZS.
8. Isaac, J. B. (2012). Starting School at a Disadvantage: The School Rediness of Poor Children. Center on Children and familiies at Brookings. Dostopno na: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf (5. 12.2016).
9. Izhodišča kurikularne prenove, Nacionalni kurikularni svet, 1996.
10. Individualizacija pouka - Pristojnosti in naloge ravnatelja. Interno gradivo. Zavod RS za šolstvo.
11. Marjanovič Umek, L. (2010). Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega - spremna študija. V: Marjanovič Umek, L., Gaber., S. (ur.), Govor in mišljenje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 373-400.
12. Milekšič, V., Kumer, I., Bevc, V. (2008). Kurikularne posodobitve v programu razvoja šole - Individualizacija pouka - Pristojnosti in naloge ravnatelja. Interno gradivo. Zavod RS za šolstvo.
13. Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiču. Zagreb: SM Naklada.
14. Novak, L. (2016). Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletju. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Novak, L., Dolinar, M., Kerin, M., Krapše, T., Mršnik, S., Nedeljko, N., Vršič, V. (2016). Delovno gradivo področne skupine za razredni pouk za pripravo analize stanja. Zavod RS za šolstvo.
16. Obran, M. (2012). Pomen šolske opreme pri sedenju otrok za lažje spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Razredni pouk, let. 14, št. 1-2, str. 10-15.
17. Pečjak, S. (1999). Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju. Psihološka obzorja, let. 8, št. 4, str. 77-90.
18. Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

19. Program izvajanja osnovne šole. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/ (4. 12. 2016).
20. Rajović, R. (2010). NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju: gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
21. Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
22. Sutherland, M. (2015). Nadarjeni v zgodnjem otroštvu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
23. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. (1998). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
24. Vigotski, L. S. (1977). Mišljenje in govor. Beograd: Nolit.
25. Vigotski, L. S. (2010). Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
26. Zakon o osnovni šoli. Dostopno na: http://www.uradni-list.si/1/index?edition=201352 (13. 11. 2016).
27. Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

KULTURNI BAZAR 2017
KULTURA SE PREDSTAVI

šd Štihova dvorana 14.00–15.30 **30. 3.**

Kreativna partnerstva

Okrogla miza

Sodelujejo: Mateja Budin, zavod Mathema; Paul Collard, mednarodna ustanova za kreativno učenje Kreativnost, kultura in izobraževanje (Creativity, Culture and Education – CCE); Jurij Krpan, Galerija Kapelica; dr. Robi Kroflič, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete UL; Natalija Lampič, OŠ Ledina. Povezuje: Alma R. Selimović, zavod Bunker

Kreativna partnerstva so oblika sodelovanja med različnimi organizacijami ter tudi različnimi polji človekovega delovanja in zanimanj – znanost, umetnost, šport, zdravje ... V kontekstu kulturno-umetnostne vzgoje gre najpogosteje za partnerstva med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in umetniškimi organizacijami. Skozi predstavitve in pogovor bomo najprej osvetlili nekaj ključnih ciljev in kreativna partnerstva; primere dobrih izkušenj na Norveškem, v ZDA, v Veliki Britaniji in tudi v Sloveniji, kjer se tovrstne prakse zaenkrat izvajajo še kot poskusni projekti, individualne pobude posameznih pedagogov ali umetnikov ali pa razvojne prakse izobraževalnih ali umetniških organizacij.

Razpravo bomo zastavili problemsko, katerim različnim ciljem in zanimanjem sledijo različni deležniki v partnerstvih – ali se cilji umetniških organizacij razlikujejo od ciljev vzgojno-izobraževalnega sistema? So ti morda različni od ciljev posameznih pedagogov ali pa staršev? Če da, kako ustvariti kakovostna kreativna partnerstva kljub različnosti zanimanj? So kreativna partnerstva oblika sodelovanja, ki jih mora spodbujati tudi država skozi različne mehanizme financiranja ali/in, kurikularna izhodišča? Nacionalni sistem kulturnih koordinatorjev, ki naj bi na lokalni in državni ravni povezal vrtce in šole s kulturno-umetniškimi institucijami in umetniki, še vedno ni zaživel – je to lahko ključ do trajnejših partnerstev?
In kako ustvariti trajna kreativna parnerstva, ki ne bodo podlegala le projektni logiki in se sklenila, ko se konča financiranje?

Prehod iz vrtca v šolo

Polemika: Prehod otrok iz vrtca v šolo – prizadevanja za usklajeno načrtovanje dejavnosti, za mehak prehod otrok iz vrtca v šolo in kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega dela

KRISTINA ŽMAVČIČ, Vrtec Pedenjped Novo mesto
kristina.zmavcic@pedenjpednm.si

Povzetek: V prispevku predstavljam proces, v katerem je prehod otrok iz vrtca v šolo ponovno postal področje aktivnega razmišljanja, razpravljanja in dejavnosti strokovnih delavcev v vrtcu. Ob pridobivanju znanja in informacij o izkušnjah in praksi v drugih ustanovah smo uvideli, da so prizadevanja za umirjen in mehak prehod otrok smiselna in potrebna. Vrtec se je povezal z vsemi osnovnimi šolami v mestu in prvič smo skupaj sistematično načrtovali dejavnosti vrtca in šole, ki bodo omogočale otrokom in staršem, da bodo na stičišču obeh institucij čutili strokovno podporo, imeli dovolj informacij in zaznali povezovanje ustanov.

Ključne besede: prehod iz vrtca v šolo, sodelovanje vrtcev in šol.

Polemic: Children's Transition from Kindergarten to School – Efforts for Coordinated Planning of Activities, for a Smooth Transition of Children from Kindergarten to School, and for the Continuity of Educational Work

Abstract: The paper presents the process in which the transition of children from kindergarten to school is once again being actively contemplated, discussed and included in activities by the professional staff in kindergartens. After obtaining knowledge and information about the experiences and practices of other institutions, we realised that efforts to ensure a calm and smooth transition of children are sensible and necessary. Our kindergarten established contact with all the primary schools in the town and for the first time joined them in systematically planning kindergarten and school activities which would enable the children and their parents to receive professional support at the junction of both institutions, be provided with enough information, and perceive that both institutions are connected.

Key words: transition from kindergarten to school, cooperation among kindergartens and schools.

Prehodu otrok iz vrtca v šolo vrtci ponovno posvečamo posebno pozornost

»S pojmom prehoda (tranzicije) na področju vzgoje in izobraževanja se srečujemo vedno takrat, kadar gre za prehod iz enega učnega okolja v drugega (npr. iz družine v vrtec, iz enega razreda v drugi razred, iz ene šole v drugo šolo ipd.).« (Vonta 1996, str. 113) V vrtcu so prehodi stalnica. Prvi je prehod iz družine v vrtec. Temu obdobju, zlasti pri najmlajših otrocih, posvečamo precej pozornosti in iščemo učinkovite pristope, da nanj pripravimo družine in okolje vrtca. Kasneje otroci menjajo skupine in strokovne delavce. Zaradi navodil ustanovitelja, da vrtec oblikuje homogene skupine, ki so polno zasedene, se v novem šolskem letu težko izognemo preoblikovanju skupin. Pogosto pri prehodih v novo skupino opažamo nelagodje pri otrocih in starših, čeprav otrok ostaja v istem okolju in z nekaj otroki, ki jih pozna. Septembra je v vrtcu uvajalno obdobje. Namenjeno je temu, da se otroci ob pomoči strokovnih delavcev in staršev počasi prilagodijo na nastale spremembe, eni na prehod od doma v vrtec, drugi pa iz ene skupine v drugo. Prehod otrok iz vrtca v šolo smo od uvedbe devetletke v glavnem prepuščali šolam. Naloga vrtca je bila le poskrbeti, da vsak otrok čim bolje razvija svoje zmožnosti za učenje in življenje v času, ko še biva v vrtcu.

Prehod otrok iz vrtca v šolo smo od uvedbe devetletke v glavnem prepuščali šolam.

V šolskem letu 2015/16 je več dogodkov usmerilo našo pozornost in razmišljanje na področje prehoda otrok iz vrtca v šolo:

- pobuda vzgojiteljice, ki dela na eni izmed osnovnih šol, na katero odhajajo naši otroci, da bi med šolskim letom njihova šola in naš vrtec organizirala srečanje vzgojiteljic in učiteljic;
- vabilo območne enote Zavoda RS za šolstvo Novo mesto na izobraževanje za svetovalne delavce na temo zagotavljanja kontinuiranega prehoda otrok med izobraževalnimi ravni;
- pobuda ravnateljice, da bi vrtec posvetil posebno pozornost otrokom v času, ko menjajo institucijo (prihajajo v vrtec, odhajajo v šolo).

Zaradi navedenega spleta okoliščin smo začeli aktivneje razmišljati o vlogi vrtca v obdobju prehoda otrok iz vrtca v šolo.

Dejavniki, ki vplivajo na povečanje zanimanja za prehod iz vrtca v šolo

Po Mayerju (Mayer 1997 v Ruzzier 2014) so dejavniki, ki vplivajo na povečanje zanimanja za prehod:

- Šole v večji meri skrbijo za učinkovitost in kakovost.
- S porastom programov za zgodnje učenje se je spremenila narava prehodov: v preteklosti, pred porastom programov za zgodnje učenje, je problem prehoda v šolo pomenil premik iz doma v šolo. Vzgojno-izobraževalni programi naj bi reševali nastali problem tako, da so zmanjšali razliko med domom in šolo.
- Z urbanizacijo so šole postale »tuje«. Na šolah v manjših naseljih se skoraj vsi otroci poznajo in tudi učitelji so jim znani, ker prihajajo iz istega

okolja. Z urbanizacijo se otroci vpišejo v velike, neznane šole, oddaljene od doma, v katerih ni znanih obrazov.
- Zanimanje za otroke s posebnimi potrebami je spodbudilo zanimanje za prehod.

Moje razumevanje vzrokov, ki so pri nas privedli do povečanega zanimanja za problematiko prehoda otrok iz vrtca v šolo, pa je tako:
- velike zahteve do vodstev šol, ki zahteve prenašajo na zaposlene, ti pa v pouk (boj za dobre rezultate na tekmovanjih in preverjanjih znanja),
- velike zahteve staršev do učiteljev,
- »pošolanje« večine vzgojiteljic na osnovni šoli, ker že toliko let delujejo v šolskem prostoru,
- zaskrbljenost staršev za prihodnost otrok zaradi sprememb v družbi, ki je vedno manj socialna,
- večanje števila otrok s težavami na področju samostojnosti, motorike, pozornosti, socializacije,
- večanje števila odloženih vstopov v šolo.

Zakon o osnovni šoli določa, da morajo starši v šolo vpisati vse otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili šest let. Šola je obvezna za vse otroke. Cela generacija zaključi bivanje v vrtcu in se vključi v drugo ustanovo. Vsak prehod prinaša za otroke, njihove družine in strokovne delavce negotovost, skrbi in stisko, a tudi nova pričakovanja. Če želimo na prehodu v šolo preprečiti nepotreben stres, moramo najprej razumeti, zakaj pride do njega.

Vrtec in šola sta vzgojno-izobraževalni ustanovi, vendar se pomembno razlikujeta. V vrtcu poteka na otroka osredinjena metodologija dela, šola pa ima v središču organiziran proces učenja, ki izhaja iz učnih načrtov. Otroka lahko pretrese razlika med otroškim vrtcem, v katerem prevladuje igra, in organiziranim učenjem z vnaprej postavljenimi učnimi cilji v osnovni šoli. Vonta na ta problem opozarja: »V teh primerih se vedno srečujemo z otrokom na **stičišču različnih institucij, ki so si različne po filozofiji svojega poslanstva in prav tako tudi svoji strukturi in načinu delovanja**. Prav ta različnost lahko otroku zabriše jasno orientacijo o naših pričakovanjih, zaradi česar lahko pri njem nastopijo nepredvidene težave.« (Vonta 1995, str. 66) Naloga odraslih je, da poskrbimo, da otroci postopno prehajajo od učenja skozi igro k šolskemu načinu učenja.

Menim, da se je skrb šole za kakovost in učinkovitost usmerila v povečanje zahtev do otrok. V večini prvih razredov je prevladalo formalno učenje z metodami dela, značilnimi za šolo. Razvojna psihologinja Mateja Hudoklin iz ljubljanskega Svetovalnega centra pravi: »Po mojih izkušnjah se od šestletnikov večkrat pričakuje stvari, ki jim enostavno niso kos - ker pač razvojno niso zreli. Nekateri učitelji so načine poučevanja, zahteve in pričakovanja, ki so jih imeli pri sedemletnikih, enostavno prenesli na leto mlajše otroke.« (Zgornik 2014) Iz razredov je izginila igra. Razvojni psiholog z Univerze v Cambridgeu dr. David Whitebred se zavzema za vstop otrok v šolo s sedmimi leti, da se otrokom podaljša predšolsko obdobje, za katerega je značilno učenje preko igre. »**Igra ima namreč ogromno vlogo v razvoju otrokove samoregulacije čustev in pozornosti, ta pa najbolje napoveduje poznejši šolski uspeh**.« (Zgornik 2014)

Ob tem razmišljanju se zavemo nevarnosti, da bi se pritiski, zahteve in pričakovanja šole prenašali tudi v vrtec, ki naj bi »pripravil« otroke na šolo. V sodelovanju s Pedagoškim inštitutom smo uzavestili stališče, da skrb za umirjen in mehak prehod otrok iz vrtca v šolo ne pomeni, da se vrtec v letu pred odhodom otrok prilagaja zahtevam prvega razreda. Pomeni ustvarjanje pogojev na obeh straneh (v vrtcu in šoli), da otrok s čim manj stresa preide iz enega učnega okolja v drugega, ter ustvarjanje razmer, v katerih sta omogočena razvoj in učenje pet- oziroma šestletnikov. Obe instituciji sta samostojni in imata svoje specifične naloge, pomembno pa je, da se med seboj povezujeta in s tem omogočata umirjeno prehajanje otroka in družine med različnimi učnimi konteksti. Institucije se morajo prilagajati posamezniku in ne obratno. Otrokove pripravljenosti na šolo ne določa njegova kronološka starost, marveč njegova razvojna zrelost. Zato je potrebno, da »**institucije (vrtec in šola) prilagajajo vsebine, načine, metode dela in organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa otrokovim zmožnostim in posebnostim v tem obdobju in mu na ta način pomagajo, da dejavno in tvorno razvije svoje potenciale. Gre za dva vidika kontinuitete, ki sta med seboj tesno povezana in odvisna. Z vidika otroka poteka razvojna kontinuiteta, z vidika institucij (vrtca, šole) pa kontinuiteta delovanja**.« (Vonta 1996)

V nadaljevanju članka bom predstavila, kako smo v sodelovanju vzgojiteljev, učiteljev, svetovalnih delavcev >

Skrb za umirjen in mehak prehod otrok iz vrtca v šolo pomeni ustvarjanje pogojev na obeh straneh (v vrtcu in šoli), da otrok s čim manj stresa preide iz enega učnega okolja v drugega, ter ustvarjanje razmer, v katerih sta omogočena razvoj in učenje pet- oziroma šestletnikov.

in ravnateljic začeli iskati načine zbliževanja in sodelovanja.

Ugotavljanje izhodiščnega stanja

Ko smo sprejeli izziv, da izboljšamo naša prizadevanja za umirjen prehod otrok med institucijami, smo pripravili anketo za oceno trenutnega stanja. Anketo smo poslali po e-pošti učiteljicam prvih razredov na petih osnovnih šolah in vzgojiteljem v oddelkih najstarejših otrok v vrtcu ter svetovalnim delavkam vseh ustanov. Odgovorilo je 11 delavcev šole in 8 delavcev vrtca.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate.

1. Katere dejavnosti za otroke organizirate na vaši šoli/v vrtcu z namenom zagotavljanja mehkega prehoda otrok iz vrtca v šolo?

Odgovori delavcev šole	Odgovori delavcev vrtca
Otroci iz vrtca 2 uri prisostvujejo pouku v učilnici in telovadijo na poligonu v telovadnici. Otroci jim predstavijo, kaj se učijo pri posameznem predmetu.	Dopoldanski obisk in predstavitev dejavnosti v šoli, srečanje učiteljic prvih razredov in vzgojiteljic
Otroci iz vrtca si ogledajo dramsko predstavo prvošolcev in delajo v delavnicah (vsebina vezana na predstavo).	Druženje s šolarji, obisk šole, pogovor o šoli
Druženje otrok iz bližnjega vrtca z učenci 1. razreda.	
Obisk šole, eno dopoldne preživijo na šoli.	Dejavnosti: zvezek, didaktični listi, spretnosti, samostojnost ...
Dve delavnici v letu pred vstopom v šolo v popoldanskem času	Socialne igre, dejavnosti za razvoj otroka na vseh področjih (predvsem grafomotorika), sistem NTC, zgodbe, pesmi ...
Motivacijske delavnice, obisk šole, oddelkov, prireditev ...	Uporaba zvezka, ABC-igralnice, uporaba Cici zvezka Vaje za razvijanje slušnega in fonološkega zavedanja, kotiček šola za igranje vlog, spodbujanje samostojnosti, domače naloge (prinašanje materiala)
Predstava na prvi šolski dan, prijeten program	Zgodnje opismenjevanje, razvoj socializacije, govorne igre, navajanje na razvoj higienskih navad
Prvi dan jih sprejmejo učenci višjih razredov in jih pospremijo v razred.	
Presenečenje na prvi šolski dan; v prvih dneh pa tolažba, ljubkovanje, veliko pozitivnih zapisov v zvezek, sprostitvene dejavnosti, igre spoznavanja	

2. Katere dejavnosti za starše organizirate na vaši šoli/v vrtcu z namenom zagotavljanja mehkega prehoda otrok iz vrtca v šolo?

Odgovori delavcev šole	Odgovori delavcev šole
Roditeljski sestanek (predstavitev šole, delovnega dne v prvem razredu in predmetnika, šolske potrebščine, priprava otroka na šolo) Svetovalna delavka staršem spregovori o pripravi otroka na šolo.	Za starše razen pogovornih ur zaenkrat nič, bi bilo pa zelo priporočljivo
Individualni pogovori	Opazovanje otrok in posredovanje opazovanj staršem
Tri srečanja (dve pred vpisom in eno ob vpisu)	Obvestilo za starše na oglasni deski in na spletni strani vrtca

Odgovori delavcev šole	Odgovori delavcev šole
Roditeljski sestanek za starše novincev	
Trije roditeljski sestanki pred vstopom v šolo in individualni pogovori	
Vpisni postopek februarja, roditeljski sestanek junija	
Prireditev na prvi šolski dan in informativni sestanek	
Možnost, da otroka pospremi v garderobo in ne le do vhoda	

3. Katere dejavnosti organizirate v sodelovanju vrtca in šole z namenom zagotavljanja mehkega prehoda otrok iz vrtca v šolo?

Odgovori delavcev šole	Odgovori delavcev vrtca
Obisk otrok iz vrtca; predstavimo jim razred in delo v prvem razredu.	Obisk šole, srečanje z učitelji
Sodelovanje v strokovnih skupinah	Obisk šole, pogovor s svetovalno delavko, delavnice za otroke
Šolska svetovalna delavka obišče enote vrtca, v katerih so bodoči prvošolci.	Obisk in ogled najbližje šole, ogled nastopa sedanjih prvošolcev, ogled učilnice in druženje s prvošolci
Spoznavni dan bodočih prvošolcev na šoli, ti imajo dejavnosti na šoli.	Druženje s šolarji, obisk šole, obisk delavnic
Prvošolci gredo na obisk v vrtec, otroci iz vrtca pridejo v šolo.	Obisk bodočih prvošolcev v šoli
Sestanek z vzgojiteljicami – neformalna srečanja	Srečanje učiteljic in vzgojiteljic
Obisk otrok v šolski knjižnici, telovadnici, ogled lutkovne predstave, ki jo pripravijo učenci šole	
Otroke iz vrtca povabimo na glasbeno urico.	
Občasni aktiv vzgojiteljic iz vrtca in učiteljic prvega triletja	

V odgovorih na prva tri vprašanja se je potrdilo naše predvidevanje, da šola organizira precej več dejavnosti kot vrtec. To je zlasti očitno na področju dejavnosti za starše. Strokovni delavci vrtca svojo vlogo vidijo predvsem v skrbi za razvoj otrok na vseh področjih. V vrtcu prevladuje stališče, da je najbolj pomembno zagotavljanje kontinuitete v skrbi za otrokov razvoj, nekaj navedb (uporaba zvezka, delovni zvezek, domača naloga) pa se nanaša tudi na postopno navajanje na šolske metode, vsebine in oblike dela.

Šole skušajo poskrbeti za mehak prehod predvsem tako, da omogočijo spoznavanje šolskih prostorov in poteka pouka otrokom, ki si s tem ustvarjajo realno predstavo o šoli. Samo en odgovor se nanaša na zagotavljanje občutka varnosti in sprejetosti otrok ob vstopu v šolo. Izvedeli smo, da šole organizirajo veliko različnih dejavnosti za mehak prehod otrok tako za starše kot za otroke. V sodelovanju z vrtcem ponekod že tečejo obiski otrok v osnovni šoli: šola povabi otroke v telovadnico, knjižnico, otroci prisostvujejo pouku, pogledajo si dramsko predstavo na šoli, spoznavni dan bodočih prvošolcev, obisk prvošolcev v vrtcu ipd.

4. Kako načrtujete dejavnosti za mehak prehod otrok iz vrtca v šolo in v katere dokumente jih vključujete?

Dokument/način	VRTEC			ŠOLA		
	Podrobno	Navedemo	Ne vključimo	Podrobno	Navedemo	Ne vključimo
LDN ustanove	1	5	1	3	6	1
LDN enote	1	4	1			
Načrt aktiva	2	3	1		6	4
LDN svetovalne službe		1		4	5	1
LDN oddelka	3	2	1		8	2
SKUPAJ	7	15	4	7	25	8

5. Ali se pri načrtovanju dejavnosti povežete z vrtcem/šolo z namenom, da se uskladite?

ODGOVOR	VRTEC	ŠOLA
DA	1	7
NE	3	1
DRUGO	2	2
Navedbe pod drugo:	Samo po e-pošti Šola posreduje smernice, po katerih se ravnamo. Šola uskladi dejavnosti med skupinami vrtca in posreduje datume. Da, dogovorimo se za ustrezen termin, včasih se tudi spontano srečamo. Med letom se informiramo po e-pošti.	Po e-pošti

6. S kom na šoli/v vrtcu se povežete?

ODGOVOR	VRTEC	ŠOLA
Vzgojitelj	2	6
Učitelj	4	
Pomočnik vzgojitelja		2
Svetovalni delavec	3	5

Z naslednjimi tremi vprašanji smo skušali pridobiti podatke o tem, kako poteka načrtovanje dejavnosti za harmoničen prehod otrok. Šole v večji meri kot vrtec podrobno načrtujejo dejavnosti v letnih delovnih načrtih šole, svetovalne delavke in oddelka. Zanimiva je neskladnost v odgovorih na vprašanje o povezovanju med šolo in vrtcem: v vrtcu navajajo, da se pri načrtovanju dejavnosti ne povezujejo s šolo, medtem ko v šoli navajajo, da se povežejo z vrtcem. Razlika v odgovorih lahko izhaja iz ne dovolj natančnega vprašanja ali pa iz razlik v razumevanju načrtovanja. Predvidoma je manj sodelovanja pri načrtovanju in več pri izvajanju dejavnosti. Medsebojno sodelovanje se pojavlja tudi v neformalnih socialnih mrežah: strokovni delavci izkoristijo osebna znanstva in naključna srečanja, dejavnosti potekajo zaradi osebne zavzetosti posameznikov. Povezovanje poteka tako med učitelji in vzgojitelji kot tudi s svetovalno službo.

7. Katere dejavnosti naj opravlja svetovalna delavka vrtca za zagotavljanje mehkega prehoda otrok iz vrtca v šolo? Na to vprašanje so odgovarjali le anketirani v vrtcu. Njihovi odgovori so:
   - Pomaga pri vzpostavitvi povezave s šolo, dogovor glede sodelovanja in vključitev v letni delovni načrt vrtca, priprava delovnega srečanja učiteljev in vzgojiteljev prvih razredov ter vzgojiteljev v oddelkih 5-6 let (3 podobni odgovori).
   - Organizacija povezave med vrtcem, šolo in starši
   - Menim, da je to zelo dobra ideja, saj na tem področju ni (razen obiska šole) nobenih dejavnosti. Zato bi bilo priporočljivo organizirati dejavnosti za starše in otroke, da se seznanijo s prehodom v šolo.
   - Pogovor s starši (roditeljski sestanek)
   - Delavnice s starši in otroki ter učiteljicami prvih razredov
   - Upošteva mnenja vzgojiteljev v vrtcu in učiteljev v prvem razredu - v čem vidijo težave in jih skuša odpraviti, strokovno opredeljuje morebitne probleme.
   - Pomoč pri prepoznavanju otrok, ki bi potrebovali odlog vstopa v šolo

Vzgojiteljice so največkrat navajale, da vidijo vlogo svetovalne delavke v tem, da ta na institucionalni ravni vzpostavlja stik in organizira delovna srečanja delavcev obeh ustanov. Vidijo jo tudi v vlogi strokovnjaka, ki pomaga prepoznavati otroke, ki še niso pripravljeni na šolo, in tudi na področju dela s starši.

Dejavnosti za povezovanje vrtca s šolami

V anketi so anketiranci predlagali, naj se vzgojitelji in učitelji srečajo na skupnih srečanjih. Predlog se nam je zdel smiseln, ker skupna srečanja prinašajo možnosti za zbliževanje institucij: spoznavanje dela in težav druge ustanove, razprava o načinih dela, ki so primerni za otroke v določenem razvojnem obdobju, spoznavanje dela drugega veča spoštovanje njegovega dela, načrtovanje skupnega izobraževanja. Boljši odnosi in dobra komunikacija naj bi privedli do zbliževanja vrtca in šole v pristopih do otrok, kar bi omogočilo kontinuiteto tako na področju zagotavljanja otrokovega razvoja kot metod, oblik in organizacije dela.

Na podlagi izraženih pobud in predlogov smo pripravili srečanje za vzgojitelje in učitelje. Enote Vrtca Pedenjped Novo mesto delujejo na osmih lokacijah, zato otroci odhajajo na vse osnovne šole v Novem mestu. Iz tega razloga smo na srečanje, ki je bilo marca 2016, povabili delavce prvih razredov, svetovalne delavke in ravnateljice petih osnovnih šol ter delavce vrtca. Na srečanju smo prikazali rezultate ankete ter predstavili delo vzgojitelja v vrtcu in učitelja v prvem razredu. Udeležba na srečanju je presenetila vse (sedeminpetdeset udeležencev, med njimi tudi tri ravnateljice). Čutili smo, da je potreba po dialogu velika.

Na predlog prisotnih na srečanju smo aprila organizirali drugo srečanje učiteljev in vzgojiteljev, na katerem smo identificirali težave otrok (v prvem razredu) težave učiteljic in vzgojiteljic pri delu ter oblikovali predloge za nadaljnje delo. Ker je bila udeležba na srečanju še vedno velika (triintrideset delavcev), smo načrtovali delo v skupinah. Prisotni so s svojim vedenjem pokazali, da želijo skupinski pogovor. V dialogu so izpostavljali težave pri otrocih v šoli, in med vrsticami je bilo mogoče razbrati, da vrtec ne stori vsega za pripravo otrok na šolo. V evalvaciji srečanja smo v pogovoru s psihologinjo ugotavljali, da med delavci obeh institucij še ni dovolj medsebojnega zaupanja. Prav tako smo sklenili, da ne bomo vodili dialoga med institucijami na pojmovanju kontinuitete, kot je bila razumljena v šestdesetih in sedemdesetih letih preteklega stoletja: »To pomeni, da bi moralo težišče problemskega razmišljanja preseči vprašanja, katera institucija naj bi se prilagajala drugi, in ne prenašati krivde druga na drugo.« (Vonta 1996, str. 114)

Glede na dogovor smo pripravili še srečanje svetovalnih delavk, ki so pripravile osnutek načrta nadaljnjega sodelovanja, in srečanje ravnateljic. Srečanja z ravnateljicami sta se udeležili tudi dve predstavnici Pedagoškega inštituta. V skupni razpravi so prevladala naslednja izhodišča nadaljnjih prizadevanj za mehak prehod otrok iz vrtca v šolo:

- Učiteljice je treba opremiti s strategijami za delo s šestletniki.
- Vzgojiteljice je treba opremiti s strategijami za delo, ki zagotavljajo čim boljši možni razvoj otrok na vseh področjih.
- Kontinuirano delo v obliki večkratnega srečevanja delavcev vrtcev in šol, z občasno zunanjo podporo, prinaša izboljšave pedagoške prakse na področju mehkega prehoda otrok v šolo.
- Delo z učitelji in vzgojitelji naj poteka na konkretni ravni (izmenjava primerov didaktičnega gradiva, rešitve v praksi ipd.).
- Pozitivne rezultate prinaša tudi razprava med delavci ustanov, ki lahko na podlagi razčiščenih dilem pred starši nastopajo enotno, zagovarjajo enotno mnenje in vzbujajo zaupanje.
- Strokovni delavci vrtcev in šol se v delo na področju mehkega prehoda otrok v šolo vključijo prostovoljno, v spreminjanje utečene prakse se jih ne sili.
- Starše je treba podpreti, da bodo pridobili zaupanje v učitelje in šolo ter se razbremenili strahov pred neuspehom otrok.
- Za zunanjo podporo in strokovno sodelovanje se šole in vrtec povežejo s Pedagoškim inštitutom. >

Ob koncu šolskega leta smo bili zadovoljni, da smo vzpostavili sodelovanje med vrtcem in šolami. Imeli pa smo tudi izhodišča za nadaljnje delo.

Načrt delovanja v prihodnosti

1. Cilji

Namen povezovanja vrtcev in šol je **zagotavljati kontinuiteto** v vzgojno-izobraževalnem procesu na prehodu otrok iz ene v drugo institucijo. S sodelovanjem **želimo zbližati** vsebine, načine in metode dela ter organizacijo procesa v zadnjem obdobju bivanja otrok v vrtcu in v prvih mesecih šolanja. Otroci se v tej **starosti učijo na enak način**, ne glede na to, v katero ustanovo so vključeni. Z zagotavljanjem kontinuitete v vzgojno-izobraževalnem procesu bi ustvarjali pogoje, v katerih otroci lahko **dejavno razvijajo svoje zmožnosti** in **umirjeno preidejo iz vrtca v šolo**. V delo želimo **aktivno vključiti tudi starše.**

Z zagotavljanjem kontinuitete v vzgojno-izobraževalnem procesu bi ustvarjali pogoje, v katerih otroci lahko dejavno razvijajo svoje zmožnosti in umirjeno preidejo iz vrtca v šolo.

2. Predvidene dejavnosti

- Sodelovanje v obliki delovnega srečanja enkrat letno (predstavitve dela ali tematika po dogovoru)
- Skupno izobraževanje enkrat letno (tematika s področja, ki povezuje obe ustanovi)
- 30. avgusta 2016 so se srečali učiteljice prvih razredov in vzgojitelji v oddelkih najstarejših otrok in pripravili operativni načrt sodelovanja za šolsko leto 2016/17.
- Znotraj vrtca stečejo prizadevanja za uravnoteženo delo v vseh enotah v oddelkih 5-6.

Srečanje učiteljev in vzgojiteljev, ki je bilo konec avgusta, je že za nami. Učitelji in vzgojitelji so se spoznali in navezali medsebojne stike. Delo smo organizirali po skupinah, v katerih so sodelovale bližnje enote vrtca in šola. Vsaka skupina, v kateri so bile posamezna šola in bližnje enote vrtca, je pripravila načrte medsebojnega sodelovanja za šolsko leto 2016/17. Načrte smo vnesli v letni delovni načrt vrtca. Tako smo dosegli enega izmed postavljenih ciljev, da ustanove usklajeno načrtujemo dejavnosti za mehek prehod otrok iz ene v drugo ustanovo. Sodelovanje je razvidno iz letnega delovnega načrta vrtca.

V naših druženjih smo poskušali preseči razmišljanje o iskanju krivcev za težave otrok v šoli. Namesto iskanja krivde v drugem smo iskali možnosti za zbliževanje našega dela. V ta namen bomo še naprej organizirali srečanja, na katerih bomo razpravljali o vsebinah, ki so skupne vsem, in organizirali skupna izobraževanja, na katerih bomo dobili odgovore na naša vprašanja. Le v spreminjanju sebe in svojega ravnanja vidimo možnosti za spremembe.

Vloga svetovalne delavke

Programske smernice za svetovalno delo v vrtcu navajajo, da je temeljni cilj svetovalne službe v vrtcu sodelovati pri vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka v vrtcu, zato njeno delo med drugim temelji na posebni skrbi pri prehodu otroka iz vrtca v šolo. Tudi na področju dela z otroki navajajo, da svetovalno delo zajema tudi pomoč otrokom pri prehodu v šolo. Pri tem svetovalni delavec potrebuje podporo ravnatelja.

Svetovalno delo daje mnogo prostora pobudam in ustvarjalnosti posameznika, ki zaseda to delovno mesto. Žal posameznik ne more postoriti vsega, kar bi želel. V sklopu vseh nalog si tako vzamem čas za tisto, kar je v nekem obdobju najbolj nujno. Ko zaznam določeno temo kot aktualno, jo problematiziram znotraj organizacije, da raziščemo trenutno stanje. Dobro je, če najdem usmeritve za delo v strokovni literaturi ali v stikih z zunanjimi ustanovami in kolegi ter s tem pridobim širši pogled. V tej fazi se o tematiki pogovorim z ravnateljico in sodelavci. Napravimo akcijski načrt, v katerem prevzamem naloge, ki naj jih opravlja svetovalni delavec. Nekaj dejavnosti so mi predlagali tudi sodelavci (odgovori na vprašanje 7).

Sklep

V sodelovanju vrtcev in šol želimo doseči kontinuiteto:
- z vidika pedagoške prakse (uporabljamo načine dela, značilne za zgodnje učenje, igro),
- z vidika razvoja otrok.

Prizadevati si moramo, da vrtec in šola zagotavljata otrokom njim ustrezen način učenja, ne glede na to, v katero ustanovo so vključeni. Na srečanju ravnateljic je bila izražena ideja, da bi vzgojiteljice ponovno prehajale iz vrtca v šolo skupaj z otroki in se nato ponovno vrnile v vrtec. V raziskavi, ki jo je izvedla Tatjana Vonta, se je takšen model pokazal kot najbolj uspešen za zagotavljanje umirjenega prehoda otrok. To je vsekakor izziv, ki bi potreboval za realizacijo podporo ustanov na državni ravni.

Nekaj korakov na poti k ciljem lahko naredimo sami, a daleč ne bomo prišli. Ko delaš v vzgojno-izobraževalni ustanovi, te delo preplavi. Težko si vzamemo čas za proučevanje strokovne literature in spremljanje dognanj drugod po svetu. Zato čutimo potrebo, da se v te procese vključijo tudi druge ustanove, ki nas lahko podprejo pri tem. Potrebujemo pomoč in sodelovanje razvojnih ustanov pri prenosu teorije v prakso. Ob tem pa naletimo na vprašanje njihove motiviranosti (saj razvojne cilje izbirajo po svojih merilih) in vprašanje sredstev. Tako pomembna področja, kot je prehod iz vrtca v šolo, ne bi smela biti prepuščena stihiji, spletu naključnih okoliščin ali le prizadevnosti posebej motiviranih posameznikov. <

Programske smernice za svetovalno delo v vrtcu navajajo, da je temeljni cilj svetovalne službe v vrtcu sodelovati pri vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka v vrtcu.

Literatura

1. Kaltenekar, T. (2008). Svetovalne potrebe staršev pri vstopu šestletnikov v šolo. Sodobna pedagogika 2, str. 142-157.
2. Ruzzier, I. (2014). Priprava otrok na prehod iz družine v vrtec in iz vrtca v šolo. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
3. Vonta, T. (1997). Zagotavljanje kontinuitete v vzgojno-izobraževalnem procesu na prehodu iz vrtca v šolo. V: Janko, V., Prešern, T., Puš Seme, S. (ur.), Profesionalnost v vrtcu. Ljubljana: Skupnost vzgojno-izobraževalnih zavodov Slovenije, str. 113-121.
4. Vonta, T. (1996). Otrok na prehodu iz vrtca v šolo. V: Problemi in rešitve zgodnjega všolanja otrok. Ljubljana: Pedagoški inštititut, str. 65-84.
5. Zgonik, S. (2014). Nezreli za šolo. Mladina, 28, http://www.mladina.si/158395/nezreli-za-solo/.
6. Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. (1999, 2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Prehod iz vrtca v šolo

Polemika: Nisem več majhen, sem prvošolec

DARJA BREZOVAR, Osnovna šole Bršljin Novo mesto,
darja.brezovar@brsljin.si

METKA URŠIČ, Osnovna šole Bršljin Novo mesto,
metka.ursic@brsljin.si

● Povzetek: Vsak prehod med dvema izobraževalnima obdobjema je navadno nekoliko vznemirjujoč. Prava mera vznemirjenja je realno stanje. Vstop v osnovno šolo je za vso družino precejšnja sprememba. Opisujeva najin pogled na začetek vstopa šestletnikov v osnovno šolo, ko smo bili na to zelo pozorni, in sedaj, ko je za strokovne delavce šole to postala že rutina. Osredotočili sva se na delo strokovnih delavk in vodstva šole na delo s starši in otroki pred vpisom.

Polemic: I'm Not Little Any More, I'm a First Grader

● Abstract: Any transition between two educational periods is usually somewhat unsettling. A certain degree of excitement is to be expected. Starting primary school is a considerable change for the entire family. The paper describes how we viewed the entry of six-year-olds to primary school back when we paid a great deal of attention to it, and how we view it now, when the professional staff already considers it a routine. We focused on how the school's professional staff and management cooperate with parents and children prior to enrolment.

Keywords: nine-year primary school, transition from kindergarten to school, co-teaching, cooperation with parents

Kako smo bili pripravljeni na delo s šestletniki

Pri uvajanju devetletne osnovne šole sem bila aktivno udeležena kot ravnateljica vrtca in šole, ki je v prenovo osnovne šole vstopila v drugem krogu, v šolskem letu 2000/2001. Iz osnovnošolskega sistema sem leta 2008 izstopila za dobra štiri leta in se leta 2013 ponovno vključila kot ravnateljica osnovne šole, ki v svojem sklopu delovanja nima vrtca. Ob ponovnem srečanju z osnovnošolskim programom sem bila prepričana, da so načela in cilji devetletne osnovne šole postali rutina, stalnica in da se samo še nadgrajujejo. Žal ni tako, kot sem pričakovala.

V prispevku bova opisovali najino prakso in osebni pogled na izvajanje prehoda iz vrtca v šolo in delno na delo v prvem razredu.

Nameravano spreminjanje osnovnošolskega izobraževanja je postalo javno leta 1995, ko je izšla *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Za vsako področje izobraževanja je opredelila cilje, sedanje stanje, načela in cilje spreminjanja ter predlagane rešitve. Vsebina Bele knjige nam je bila v pomoč v razpravah ob srečanjih s predstavniki ministrstva in zavoda za šolstvo. Tako eni kot drugi so v tem času imeli izdelan koncept in časovnico dela z vsemi deležniki sprememb. Na spremembe smo se aktivno pripravljali od leta 1996 do leta 1999, ko so program devetletnega osnovnošolskega izobraževanja sprejele prve šole, ki so se prijavile na razpis Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport in izpolnjevale razpisne pogoje. Sistemsko je bilo poskrbljeno, da smo pridobivali dodatna znanja in veščine.

Na enem od tradicionalnih vsakoletnih srečanj ravnateljev v jesenskem času v Portorožu je tedanji minister Slavko Gaber rekel, da so predstavniki ministrstva storili vse, kar so največ lahko, sedaj pa je odgovornost na ravnateljih, ali bo devetletna osnovna šola zaživela ali ne. Takrat sem se strinjala s to trditvijo, danes pa se še bolj. Menim, da ravnatelj s položaja pedagoške avtoritete v šoli lahko veliko stori in da je odgovoren za pedagoško dogajanje na šoli.

»Če nekdo ukinja stvari, ki so bile premišljene, to počne v nasprotju s konceptom, ki je bil v ozadju, in na žalost je bilo takšnih posegov v zadnjem desetletju kar nekaj. Sistem ni nekaj, iz česar jemlješ po svojih željah, zato morate imeti resne razloge. Moja teza je bila, da spreminjamo tisto, kar verjamemo, da je mogoče narediti bolje, in da v to investiramo,« je med drugim izjavil nekdanji minister Slavko Gaber v intervjuju za Sobotno prilogo Dela (Merljak, 8. 10. 2016). Iz sistema pa ni jemala samo politika, nekdo zunaj šolskega okolja, ampak so jemali tudi in predvsem učitelji, ki so zelo hitro zašli na svoje implicitne prakse in pri tem prepričali najprej tiste ravnatelje, ki so novosti devetletne osnovne šole prevzeli zgolj kot izvršeno dejstvo, ne pa kot študijsko poznavanje načel in ciljev devetletne osnovne šole, ki so bili povezani s spremenjenimi didaktičnimi in metodičnimi pristopi.

»Sistem je bil premišljen vse do igralnih kotičkov. O njih smo se povsem resno pogovarjali, kot tudi o tem, da se razred odpre v hodnik, na vrt, kjer so bili kotički,« je pojasnil nekdanji minister Slavko Gaber (Sobotna priloga Dela, Merljak, 8. 10. 2016). Tega ne more zanikati nihče, ki je takrat sodeloval pri načrtovanju in izvajanju dela v prvem razredu. Žal so mnogi ravnatelji in učitelji kar pozabili na to in mnogo razredov je, tako s postavitvijo opreme kot z oblikami dela, enakih kot pred letom 1999. To je zaskrbljujoče, saj so otroci, tako kot še danes piše na spletni strani ministrstva, pri vstopu v šolo (tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom) stari od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev. Tako je bilo v letu, ko so prve osnovne šole s prvim razredom vstopile v devetletno osnovno šolo, in tako je tudi danes.

> Doseganje standardov znanja ugotavljamo na zaokroženo celoto prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Tako lahko strokovni delavci upoštevajo individualne razlike v razvoju učencev.

Zakaj je prišlo v prvem razredu do regresije in kakšna je bila? Kako to vpliva na otroke? Ali to vpliva na prehod iz vrtca v šolo? Ali je to vzrok za povečano število odlogov vpisa v prvi razred? Kolikšna je pri tem odgovornost svetovalnih služb kot članov vodstvenega tima šole? Koliko je pri tem odgovoren ravnatelj? Koliko so odgovorni učitelji?

To so vprašanja, ki naju vznemirjajo in na katera imava svoje odgovore, svoje poglede. S tem člankom želiva doseči, da bi se še kdo podobno ozrl na to tematiko.

»V šoli imamo več nalog in šolskih potrebščin.« (Eva, 1. razred)
»V šoli se učimo in imamo manj igrač.« (Žiga, 1. razred) >

Otrok, postavljen v izhodišče učenja in poučevanja

Za podaljševanje osnovne šole po letih navzdol so se odločili iz več razlogov. Zgodnejše razvojno obdobje (od 3 do 8 let) je zelo pomembno z vidika zagotavljanja pogojev za razvoj otrokovih zmožnosti ter možnosti za sistematično učenje. Pri nas je bila priprava na šolo neenotna tako z organizacijskega kot tudi z vsebinskega vidika. Pripravljavci sprememb so menili, da ni dajala dovolj možnosti za razvoj zmožnosti vsem predšolskim otrokom. Ker se je izvajala eno leto pred vstopom v prvi razred in je imela tudi pomenljivo poimenovanje »mala šola«, je bila v veliki meri podrejena pričakovanjem in zahtevam neposredne priprave otrok na začetek šolanja, veliko manj pa razvojnim zakonitostim otrok.

Zgodnejši vstop v šolo so utemeljevali z vidika otrokovega razvoja in z zagotavljanjem možnosti sistematičnega učenja vseh otrok.

Ob zgodnejšem vstopu otrok v šolo je bilo treba:

- vsebinsko strokovno pripraviti kurikul za prvi razred in za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje,
- časovno in prostorsko na novo organizirati vzgojno-izobraževalni proces.

Prvi razred spada v devetletni osnovni šoli v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. To je obdobje prehajanja s predoperativnega na konkretno operativno stopnjo mišljenja. Seveda pa ti prehodi ne nastopijo pri vseh otrocih istočasno. Ravno zaradi tega doseganja določenih standardov znanja ne zahtevamo od vseh učencev hkrati. Doseganje standardov znanja ugotavljamo na zaokroženo celoto prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Tako lahko strokovni delavci upoštevajo individualne razlike v razvoju učencev.

O vsem tem smo v pripravi na vstop v devetletno osnovno šolo ozaveščali strokovne delavce in obveščali starše. Kot ravnateljica sem se odločila, da smo s prvim razredom vstopili v devetletno osnovno šolo, ko so se s tem strinjale vse strokovne delavke, ki so in bi lahko poučevale v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Vse naše poglede smo morali strokovno in hkrati poljudno predstaviti tudi staršem. Ob vstopu so se morali z našo namero prijave na razpis ministrstva strinjati vsi starši bodočih prvošolcev. V vse to je bilo vloženo obilo znanja, sprejemanja novih znanj in spoznanj ter študija pedagoške strokovne literature. Če bi to storili površno, bi namen in cilje zgodnejšega vstopa otrok v šolski sistem zelo težko predstavili staršem. Sodelovala sem na letnih evalvacijah dela ob vstopu v devetletno osnovno šolo, na katerih smo ravnatelji poročali o zadovoljstvu staršev z delom in življenjem njihovih otrok v prvem razredu.

Kako pa je sedaj, ko se morajo šestletniki vpisati v prvi razred osnovne šole? Izjeme so tisti, za katere je izveden odlog vpisa ali predčasni vpis in katerih se v članku namenoma ne bom dotaknila.

Učiteljice, ki sedaj vstopajo v delovno razmerje, sporočajo, da o načinu dela s šestletnimi otroci ne vedo veliko, ne poznajo odgovorov na vprašanja ob začetku devetletne osnovne šole, ne poznajo značilnosti prvega razreda, slabo prepletajo igro in učenje.

Učiteljice, ki sedaj vstopajo v delovno razmerje, sporočajo, da o načinu dela s šestletnimi otroci ne vedo veliko, ne poznajo odgovorov na vprašanja ob začetku devetletne osnovne šole, ne poznajo značilnosti prvega razreda, slabo prepletajo igro in učenje. Vzgojiteljice, ki so lahko kot druge strokovne delavke v prvem razredu in praviloma poučujejo polovico ur pouka, sporočajo, da imajo malo znanj o tem.

Če to niso le izjeme, je treba na delovnem mestu, v šoli, na srečanjih strokovnih timov in strokovnem izobraževanju storiti vse, da bodo strokovni delavci pridobili znanja in veščine, ki so potrebne za delo s šestletnimi učenci, da bomo lahko s sodobnimi metodami dela v inovativnem, spodbudnem in varnem učnem okolju izvajali pouk prvega razreda.

Kakšni otroci prihajajo danes v prvi razred? Gotovo drugačni kot ob uvajanju devetletne osnovne šole. Zelo so se spremenile družbene razmere, manj je proste igre in gibanja v naravi. Spremenile so se vrednote posameznikov, spremenili so se vedenjski vzorci v družinah in družbi.

Otroci imajo slabše razvito motoriko, učiti se morajo gibalnih spretnosti, ki so jih v preteklosti v tej starostni stopnji že imeli. Mnogi so vzgojeni v zelo individualne osebnosti. Učiti jih moramo empatije, saj je družba vse bolj racionalna in egocentrična. To pomeni, da moramo ob oblikovanju njihovih interakcij, sodelovalnega učenja, timskega dela ipd. uporabljati drugačne metode, kot smo jih v preteklosti. Te spremembe moramo prepoznavati in ob tem zavedanju izvajati dejavnosti. Skupaj moramo soustvarjati in se uglaševati z

Ko smo se spoznavali in že prvič nastopili na šolskem odru ... (Maj 2016)

njimi ter jim omogočiti optimalen razvoj, hkrati pa dosegati vzgojno-izobraževalne cilje.

Na naši šoli imamo tudi otroke, ki niso obiskovali vrtca. Ker so to v večini otroci s socialnega roba in slovenščina ni njihov materni jezik, je delo z njimi bistveno drugačno. Pri nekaterih prvi tedni pouka potekajo podobno, kot bi prvič vstopili v vrtec. Zaradi premoščanja razlik z namenom uglašenosti posameznika z oddelkom in razredom izvajamo metode vrtčevskega uvajalnega obdobja, ki lahko traja bistveno več kot teden dni. Tu prepoznamo, kolikšna vrednost je v tem, da so otroci vključeni v predšolsko institucionalno vzgojo.

Meniva, da je za prijazen (mehak) prehod iz vrtca v šolo nujno, da izvajamo vsaj tisto, kar je bilo načrtovano ob uvajanju devetletne osnovne šole za prvo triletje oz. prvi razred.

»V šoli ne počivamo. V vrtcu se nismo učili števil. V vrtcu imajo prej kosilo.« (Jan, 1. razred)

Sodelovanje učiteljic in vzgojiteljic

Ko otrok vstopi v vrtec, sta vsakodnevno z njim dve odrasli osebi. Tudi v prvem razredu sta vsak dan polovico časa z njim dve odrasli osebi. V *Zakonu o osnovni šoli* je v 38. členu zapisano: »V prvem razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.«
Osebno vidiva veliko prednost v tandemu učitelj - vzgojitelj pred tandemom učitelj - učitelj. Ker tako kot pri celotnem osnovnošolskem izobraževanju tudi pri prehodu otroka iz vrtca v osnovno šolo misliva na otroka, bova še naprej spodbujali tandeme, v katerih bo vzgojiteljica. Za najbolj umirjen prehod otroka iz vrtca v šolo bi poskrbeli, če bi otroka spremljala vzgojiteljica, ki je bila z njim zadnje leto pred vstopom v šolo. To pa gotovo ni mogoče doseči za vsakega otroka.

Je pa mogoče doseči, da vzgojiteljica prehaja iz vrtca v šolo in nazaj v vrtec. To sem v lastni praksi ravnateljevanja izvajala od leta 2000 do leta 2008. Vse evalvacije so mi dokazovale, da je bila to za otroke optimalna rešitev. Sama sem pri tem imela precej več dela z organizacijo in oblikovanjem dobrih tandemov. Največ težav so imele tiste vzgojiteljice, ki so v šolskem prostoru prepoznale, da je njihova neposredna odgovornost za otrokov razvoj in za ocenjevanje znanja prenesena na učiteljico, in so se v takšni vlogi počutile varno. Takšne so navadno napele vse sile, da bi prekinile mojo prakso. Še danes sem zadovoljna, da jim to ni uspelo. Hkrati pa sem nezadovoljna, ker mi te prakse v zadnjih treh letih, odkar sem ponovno na delovnem mestu ravnateljice v osnovni šoli, še ni uspelo vzpostaviti.

Težava je v tem, da vrtec ne deluje v sklopu šole. Obenem pa še nisem našla enako mislečih vodstvenih kadrov, da bi to izpeljali skupaj. Upoštevati je treba delovnopravno zakonodajo in strokovno pripraviti zaposlene (svetovalne delavke, učiteljice, vzgojiteljice) obeh zavodov, vrtca in šole.

> Za najbolj umirjen prehod otroka iz vrtca v šolo bi poskrbeli, če bi otroka spremljala vzgojiteljica, ki je bila z njim zadnje leto pred vstopom v šolo.

Spadava med tiste, ki naju zelo žalosti in vznemirja dejstvo, da je trenutno samo nekaj manj kot trideset odstotkov vzgojiteljic v osnovnih šolah zaposlenih na delovnem mestu druge strokovne delavke v tandemu vodenja prvega razreda. Razpravljamo, kaj naj še ukrenemo za umirjen prehod otrok iz vrtca v šolo. Tokrat imamo vsaj eno rešitev že sistemsko in zakonodajno rešeno, in sicer zaposlitev vzgojiteljice v prvem razredu. Žal je v tem primeru lagodnost nekaterih odraslih močnejša od skrbi za otrokovo dobrobit. Gotovo je za takšno stanje več vzrokov. Eden izmed njih je tudi ta, da vodstvo lažje organizira delo (npr. nadomeščanje odsotnih delavcev, če sta zaposleni dve učiteljici).

Tudi pri vprašanju sodelovanja učiteljice in vzgojiteljice je veliko odprtih vprašanj glede odgovornosti drugega strokovnega delavca pri vzgojno-izobraževalnem delu, načrtovanju in izvedbi pouka, evalvaciji dela, vrednotenju in ocenjevanju znanja, razredništvu, delu s starši. To v šolski zakonodaji ni natančno opredeljeno. Je pa tudi res, da tega področja nismo dograjeva- >

li, ostalo je enako, kot je bilo pri uvajanju devetletke. Bilo bi obetavno, če se je to spremenilo v šolskih praksah, na mikroravneh, in bi sedaj lahko samo analizirali najboljše prakse ter še zakonodajno stopili korak naprej. Manj obetavno pa je, da delež učiteljic med drugimi strokovnimi sodelavkami v prvem razredu znaša več kot petdeset odstotkov in da si te verjetno enakovredno delijo vse prej opisane dejavnosti. Tako v praksi ni prišlo do potreb po nadgrajevanju dela tandema vzgojiteljice in učiteljice v prvem razredu.

Meniva, da je za prijazen prehod iz vrtca v šolo nujno, da je druga strokovna delavka vzgojiteljica, ki vsaj na dve leti izvede prehod iz zaposlitve v vrtcu v zaposlitev v šolo in obratno. Tako jo šolski sistem ne bo posrkal vase in bo z vsemi svojimi veščinami in znanjem o delu z otroki do šestega leta starosti prispevala k delu v prvem razredu.

Da bi bilo to v praksi izvedljivo, bi bilo treba najprej vzpostaviti zelo dobro sodelovanje med vodstvenimi timi vrtcev in šol. V vodstvenem timu imajo pomembno vlogo tudi svetovalne delavke.

»V vrtcu smo počivali, v šoli pa ne. V vrtcu smo se več igrali.« (Žana, 1. razred)

Sodelovanje s starši

Sedaj v osnovno šolo vpisujejo otroke starši, ki so sami obiskovali še osemletno osnovno šolo. To ne pomeni samo, da so hodili v osnovno šolo osem let, ampak da je bil takrat tudi način dela drugačen. Ker ima to izkušnjo prav vsak starš, je še kako prav, da staršem odpremo vrata učilnic in jim pokažemo, kako poteka pouk sedaj. Tako bodo bolje seznanjeni z načinom dela svojih otrok, kako odkrivajo nova znanja, kako se gradijo njihovi medsebojni odnosi ipd.

Pri vprašanju sodelovanja učiteljice in vzgojiteljice je veliko odprtih vprašanj glede odgovornosti drugega strokovnega delavca pri vzgojno-izobraževalnem delu, načrtovanju in izvedbi pouka, evalvaciji dela, vrednotenju in ocenjevanju znanja, razredništvu, delu s starši.

S starši smo se ob uvajanju devetletke veliko pogovarjali in jim predstavljali način dela s šestletniki. Med nami se je razvil pozitiven, sodelovalen odnos. Kmalu so prepoznali, da njihovim otrokom ne krajšamo brezskrbnega otroštva. Tudi v šoli smo uvajali nove vsebine z različnimi oblikami dejavnosti, ki so jim otroci največkrat rekli igra. Meniva, da je še vedno tako povsod, kjer se tako vodstvo kot vsi ostali strokovni delavci zavedajo tega.

Res je, da je vzgojno-izobraževalni program osnovne šole sedaj spremenjen v vseh razredih, da nekaj stvari ni dobro urejenih in da posamezniki težko prehajajo na nove oblike in metode dela. A tako je v prav vsaki dejavnosti. V petnajstih letih so se močno spremenili družba, njeni posamezniki in njihove vrednote. Poleg mnogih drugih dejavnikov tudi to vpliva na odločitve pri vpisu šestletnikov v osnovno šolo.

Kaj lahko storimo, da bodo starši in strokovni delavci soustvarjalci otrokovega razvoja? Vzgojiteljice in svetovalne delavke vrtcev morajo zelo dobro udejanjati kurikul vrtca in s tem narediti največ, kar se da v otrokovem območju razvoja, ob zavedanju ravni njegovega potencialnega razvoja. Kjer od prvega dne vključitve otroka v vrtec konstruktivno sodelujejo s starši, storijo veliko oz. dovolj tudi za odločitve o vključitvi otroka v šolo.

Vzgojiteljica, ki odlično udejanja kurikul vrtca, zagotovo nima težav pri sodelovanju s starši. Meniva, da zna in zmore sodelovati tudi s tistimi starši, ki tako ali drugače potrebujejo nekoliko več od ostalih.

Nekateri imajo ravno pri prehodu v šolo precej pomislekov, ali bodo njihovi otroci sposobni izpolnjevati šolske zadolžitve, ali so dovolj samostojni, ali so dovolj zreli ... Če jim v takšnih primerih vzgojiteljica ne more pomagati sama, se obrne po pomoč k svetovalni službi vrtca. V drugem koraku pa je dobro, da se povežejo z eno izmed okoliških šol.

Najprej bi bilo treba vzpostaviti zelo dobro sodelovanje med vodstvenimi timi vrtcev in šol. V vodstvenem timu imajo pomembno vlogo tudi svetovalne delavke.

Mi smo ob analizi potreb staršev ob vpisu v šolo pripravili strategijo dela s starši pred vpisom v prvi razred, med njim in po njem. Ker smo ena izmed šol, ki ima v času vpisa v prvi razred precej prepisov na dru-

ge šole, smo v fazi pred vpisom še toliko bolj aktivni, saj si želimo, da bi starši dobili neposreden in stvaren vpogled v naše delo in ne samo prek individualnih občutkov posameznih staršev.

S starši se skupinsko srečamo januarja, maja in avgusta. Ko je otrok že všolan, se s starši srečujemo na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in srečanjih za starše.

Ko januarja dobimo z ministrstva za šolstvo sezname otrok v našem šolskem okolišu, te povabimo na prvo srečanje. Pri tem nam pomagajo tudi delavke vrtca, ki ob razdelitvi naših vabil starše spodbudijo za prvo srečanje. Ker ga izvajamo že nekaj let na enak način, znajo tudi vzgojiteljice konkretno predstaviti namen in cilj takšnega srečanja.

Na srečanje so povabljeni otroci in starši. Z otroki delajo učiteljice in vzgojiteljice, ki so zaposlene v prvem razredu, in učitelji vzgojnih predmetov ter podaljšanega bivanja. Med delom opazujejo tudi interakcije med otroki, ki so kasneje zelo koristne pri razporeditvi otrok v oddelke. Svetovalna delavka pa se istočasno s starši pogovarja o pričakovanih spretnostih otroka ob vstopu v šolo (osebna higiena, hranjenje, obuvanje in oblačenje, upoštevanje pravil, motorika in fina motorika idr.). Te pričakovane spretnosti so oblikovali člani aktiva prvega razreda in pedagoginja na podlagi analize dela. V fazi izdelave smo jih usklajevali z delavkami vrtcev ter z učiteljicami in vzgojiteljicami v šoli. Podlaga nam je bila strokovna literatura in analiza vprašalnika staršem, ki predvsem izražajo potrebo po zbliževanju, premoščanju starševske stiske, jasnih pričakovanjih in usmeritvah za konkretno delo z otrokom. Po srečanjih starši izražajo umirjenost, pohvalijo možnost aktivnega sodelovanja, jasen ter strukturiran seznam pričakovanih spretnosti in smiselnost predvpisnih aktivnosti šole.

Na majskem srečanju se s starši pogovorimo o morebitnih dilemah, težavah pri razvoju otroka, o težavah pri doseganju pričakovanih spretnosti, o šolskih potrebščinah. Okvirno predstavimo učne cilje prvega razreda, ki so drseči. Predvsem poudarjamo otrokovo soudeležbo in stališče, da naj otrok naredi, kar otrok zmore sam. Svetujemo jim, naj se pred vstopom v šolo načrtno ne učijo brati, računati in pisati. Skupno sodelovanje in usklajevanje pričakovanj ter realna predstavitev dela v prvih razredih po našem mnenju tudi pripomore k znižanju števila odlogov vpisa. Odlogi (eden ali dva na leto) so predvsem podkrepljeni z mnenji zunanjih institucij in niso zgolj uresničene želje oz. dvomi staršev. Otroci na tem srečanju ustvarjajo v delavnicah in druženje sklenejo z nastopom na šolskem odru.

V avgustu se srečajo strokovne delavke in starši, konkretiziramo delo v oddelku in podaljšanem bivanju, predstavimo urnik in medpredmetno povezovanje ter delo po delovnih središčih. Strokovne delavke opredelijo način sodelovanja s starši in svetovalno službo ter orišejo šolski red in participacijo posameznika.

V fazi pred vpisom smo še toliko bolj aktivni, saj si želimo, da bi starši dobili neposreden in stvaren vpogled v naše delo in ne samo prek individualnih občutkov posameznih staršev.

Meniva, da je za prijazen prehod iz vrtca v šolo nujno, da s starši v zadnjih mesecih pred vpisom (februar) sodelujejo aktivno tako strokovni delavci vrtca kot šole. Tako staršem pomagamo pri odpravljanju dilem o zrelosti otroka za vstop v šolo.

Prvošolci so postali mizarji.

Svetovalna služba ob vstopu šestletnika v osnovno šolo

Programske smernice o delu svetovalne službe v vrtcu in šoli narekujejo raznovrstne dejavnosti. V različnih okoljih imajo prednosti različne dejavnosti. Z mnogimi spremembami v družbi se njihovo delo ne samo spreminja, ampak se največkrat tudi dopolnjuje z novimi dejavnostmi. Prav za te službe je v zadnjih letih dovolj dela, meniva, da celo preveč. Potrebovali bi še nove profile.

Tako v vrtcu kot v šoli se zavedamo pomena prehoda iz vrtca v šolo. Morda smo za dober prehod še bolj zainteresirani v šolskem prostoru. To je tudi razumljivo, saj bodo ti otroci v našem prostoru devet let.

Ob vpisu otroka v institucijo imajo prvi stik z otrokom in starši ravno svetovalne delavke. Največ naredijo v tistih okoljih, v katerih vpis ni le papirna rutina, ampak skoraj družabni dogodek. Vsak, ki je sam tudi v vlogi starša, ki je vpisal otroka v vrtec in kasneje v šolo, najbolje ve, kako pomemben je prvi občutek. Ker starši tisto, kar imajo najraje, prepustijo nekomu drugemu, je najpomembneje, da zaupajo tej osebi oz. ustanovi. Pomembno je, da se počutijo sprejete, slišane in varne. Če tako čutijo starši, ta občutek prenašajo tudi na otroka. Pri tem je pomembno uskladiti pričakovanja, saj njihovo neuresničenje prinaša razočaranje in nejevoljo.

Ob vpisu otroka v institucijo imajo prvi stik z otrokom in starši ravno svetovalne delavke. Največ naredijo v tistih okoljih, v katerih vpis ni le papirna rutina, ampak skoraj družabni dogodek.

Ko pridejo starši in otroci v stik z vzgojiteljicami in učiteljicami, mora to, kar jim je bilo predstavljeno ob vstopu v organizacijo, postati resničnost. Če je med predstavljenim in dejanskim prevelik razkorak, prihaja do nezadovoljstva. Da do tega ne prihaja, morajo vodstvo šole, svetovalna služba, učiteljice in vzgojiteljice delovati usklajeno. To je najlažje doseči, če je svetovalna služba del vodstvenega tima, ki oblikuje delovanje organizacije, njeno vizijo, vrednote, cilje ipd.

Pri nas vzpostavi prvi stik s starši pedagoginja januarja, ko imamo prvo srečanje pred vpisnim postopkom. Na tem srečanju staršem predstavi pričakovane spretnosti otroka ob vpisu v šolo. Starši pri tem razrešujejo svoje stiske, dileme ipd. Navezani stik se marsikdaj ohranja s telefonskimi klici in sporočili po elektronski pošti vse do februarskega vpisa.

K formalnemu vpisu so povabljeni otroci in starši. Staršem in otroku je šola že poznana, poznajo pedagoginjo, in prihod v šolo za vpisni postopek je lažji. Formalni del vpisa že prej predstavimo staršem. Pri vpisu pedagoginja vzpostavi stik z otrokom. Pedagoginja najmanj pol leta pred vstopom otrok v šolo s strokovnimi delavkami prvih razredov in vzgojiteljicami vrtca sodeluje in sooblikuje vsa srečanja s starši. To je pomembno, saj tako najlažje pomaga pri razreševanju vseh morebitnih težav.

Meniva, da je za prijazen prehod iz vrtca v šolo nujno, da svetovalna delavka vzpostavi sodelovalni odnos s starši ter sodeluje s strokovnimi službami druge institucije.

Sklep

Imamo položaj otrokovega kompetentnega partnerja, ki mu formalno ali neformalno pomaga pri premagovanju razdalj med njegovo dejansko razvojno stopnjo, na kateri deluje, ko težavo rešuje sam, in ravnjo njegovega potencialnega razvoja. To zavedanje nam kaže pot našega delovanja in je čar pedagoškega poklica.

Prehod iz vrtca v šolo je velik korak, ki ga vsak posameznik doživlja drugače. Poskrbeti moramo, da je slišan

Takole smo ustvarjali že prvi šolski dan.

in viden predvsem tisti posameznik, ki ima pri tem težave. Včasih so to otroci, drugič starši. Pomembno je, da odrasli delujemo sodelovalno in s tem odpravljamo dileme, strahove in nezadovoljstvo otrok.

Na svojem delovnem mestu sva zadovoljni, ker lahko na mikroravni šolskega sistema veliko narediva, da otrok pride tja, do koder mora priti, da bo v tem svetu lahko polno živel, kot je zapisala Hannnah Arendt. <

Literatura

1. European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi - 2014* (poročilo omrežja Eurydice in Eurostata). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166sl.pdf (5. 12. 2016).
2. Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Merljak, S. (8. 10. 2016). Napako ustavljanja izobraževanja smo že naredili. Ne ponovimo je! *Sobotna priloga Dela*.
5. *O vrtcih in devetletki z učitelji in starši* (april in maj 2004). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/ (5. 12. 2016).
6. Trpin, A. (2006). *Delo v tandemu med učiteljico in vzgojiteljico v prvem razredu devetletke* (specialistično delo). Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.

Nemirni otrok v vrtcu in svetovalno delo psihologa v predšolski vzgoji

ESMIRA BEHRIĆ, Vrtec Ciciban in Vrtec Zelena jama,
esmira.behric@guest.arnes.si

● Povzetek: Svetovalni delavec psiholog v vrtcu se srečuje z mnogimi vprašanji in dilemami pri dejavnostih pomoči nemirnemu otroku, strokovnim delavcem in staršem. Avtorica v prispevku predstavi primer iz prakse in potek svetovalnega dela z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Z namenom ugotavljanja stanja in potreb otroka in vključenih odraslih ter sistematičnega spremljanja napredka otroka in delovanja svetovalne delavke uporabi zbirnik za organiziranje podatkov o otroku ter dejavnosti svetovalne delavke.

Ključne besede: študija primera, predšolski nemirni otrok, primanjkljaji pozornosti, motnja hiperaktivnosti, celostni pristop.

Restless Child in Kindergarten and Counselling Work of a Psychologist in Preschool Education

● Abstract: In kindergarten, the counselling psychologist is faced with many questions and dilemmas when providing help to a restless child, to the professional staff, and to parents. In the paper, the author presents a real-life case and how counselling work was carried out with all of the participants in the

education process. For the purpose of establishing the condition and needs of the child and of the adults involved, and of systematically monitoring the child's progress and the work of the counsellor, the author used the Summary Data Sheet for Organising Data on the Child and on the Activity of the Counsellor.

Key words: case study, preschool restless child, attention deficit disorder, hyperactivity disorder, holistic approach

Uvod

Psiholog kot svetovalni delavec v vrtcu pri svojem delu upošteva Programske smernice za delo svetovalne službe v vrtcu (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008), prioritetne naloge, sprejete na ravni vrtca, dokumente, ki opredeljujejo predšolsko vzgojo, ter lastne profesionalne izkušnje in usposobljenost.

Načela svetovalnega dela, opredeljena v Programskih smernicah, so glavni okvir za profesionalno opravljanje svetovalnega dela v vrtcu. Pri svetovalnem delu v primeru nemirnega otroka v vrtcu bi še posebej poudarila pomembnost načel: načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu, kajti sodelovanje s starši in vsemi udeleženci je ključnega pomena pri zagotavljanju pomoči otroku; načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja, saj sta zaradi kompleksnosti težav otroka potrebna celovit pogled in ocena različnih strokovnjakov iz ustreznih zunanjih ustanov; načelo celostnega pristopa, torej sodelovanja z vsemi udeleženci, še posebej s strokovnimi delavci v vrtcu; načelo evalvacije lastnega dela, saj dobro načrtovanje in evalvacija lastnega dela vodita k boljšim rezultatom in profesionalnosti dela svetovalnega delavca.

Pri svetovalnem delu v primeru nemirnega otroka v vrtcu bi še posebej poudarila načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu, kajti sodelovanje s starši in vsemi udeleženci je ključnega pomena pri zagotavljanju pomoči otroku.

Pri delu psihologa se prepletajo glavne dejavnosti svetovalnega delavca v vrtcu, kot so dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja, spremljanja in evalvacije dela. Glavno področje dela je svetovalno delo v dobrobit otrok v vrtcu. Sem spada svetovalno delo z otroki in zanje, v večini primerov posredno - prek svetovalnega dela s starši ter vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, kot sodelovanje z vodstvom vrtca ter z zunanjimi strokovnimi sodelavci in ustanovami.

Svetovalno delo psihologa na področju nemirnih otrok

Nemirni otroci v predšolskem obdobju

Prepoznavanje in diagnostika

V predšolskem obdobju je zaradi pospešenega razvoja še posebej pomembno ločiti med simptomi primanjkljaja pozornosti in hiperaktivnosti (uporablja se kratica ADHD, ki izhaja iz angleškega poimenovanja *Attention Deficit Hyperactivity Disorder)* ter normalno razvojno variacijo na področju pozornosti in impulzivnosti. Potrebna je razprava in pridobitev informacij od različnih virov - otroka, staršev, strokovnih delavcev v vrtcu, strokovnjakov v zdravstvenem domu in drugih strokovnjakov, ki spremljajo otrokov razvoj. Ravno tako je v ocenjevanje treba vključiti oceno kognitivnega funkcioniranja in sopojavnost (komorbidnost) z drugimi psihološkimi motnjami. Čeprav novejša dognanja poudarjajo številne nevrološko kognitivne posebnosti in izvore težav, motnjo pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti, ker temelji na vedenjskih znakih, trenutno še vedno uvrščajo med vedenjske motnje (Rotvejn Pajič 2011).

Po klasifikaciji Ameriške psihiatrične zveze DSM-IV (Diagnostični in statistični priročnik mentalnih motenj, 4. izdaja) (1994 po Phelan 2005) je opredeljenih več kriterijev, ki morajo biti potrjeni pri postaviti diagnoze težav s pozornostjo in/ali aktivnostjo. Kriteriji obsegajo zgodnjo pojavnost simptomov, pred sedmim letom, izraženi naj bi bili v več okoljih, vedenjski vzorec primanjkljaja pozornosti naj bi pomembno negativno vplival na sposobnost funkcioniranja osebe, intenzivnost in pogostost nepozornosti in/ali hiperaktivnosti ter impulzivnosti značilno odstopata od pričakovanih vedenj glede na starost osebe. Ključnega pomena je pri osebi prepoznana stalna prisotnost vzorca nepozornosti in/ali hiperaktivnosti ter impulzivnosti. Kriteriji za postavitev diagnoze so razdeljeni v dve glavni podskupini (v vsaki je devet simptomov). Prva podskupina vključuje pojavnost nepozornosti, druga podskupina vključuje šest simptomov hiperaktivnosti in tri simptome impulzivnosti. Ob prisotnosti šestih ali več simptomov iz obeh podskupin gre za kombinirano obliko, ko so pri otroku >

Ključnega pomena je pri osebi prepoznana stalna prisotnost vzorca nepozornosti in/ali hiperaktivnosti ter impulzivnosti.

zelo izrazite težave hkrati na področju pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti (po Phelan 2005).

Značilnosti nemirnih otrok v predšolskem obdobju so povezane s stalno nepozornostjo ali raztresenostjo, hiperaktivnostjo in impulzivnostjo. Otrok ima težave z osredinjanjem pozornosti na podrobnosti, z vzdrževanjem pozornosti med igro ali pri nalogah, pri dokončanju nalog in organizaciji dejavnosti, z izogibanjem nalogam, ki zahtevajo miselni napor, z raztresenostjo in pozabljivostjo. Je nemiren pri sedenju, gibalno pretirano dejaven, preveč govori, težko počaka, prekinja druge ali odgovarja na vprašanje, preden je to do konca postavljeno. Opazne so težave na področju samoregulacije, na socialnem področju in pri organizaciji nalog.

Zaradi vpliva kulture se pogosto dogaja, da spregledamo deklice s tovrstnimi težavami, ki imajo lahko večje težave kot dečki.

Večinoma nas izraz ADHD asociira na poskočnega, nagajivega dečka, ki ni nikoli na miru. Zaradi vpliva kulture se pogosto dogaja, da spregledamo deklice s tovrstnimi težavami, ki imajo lahko večje težave kot dečki (po Kesič Dimic 2008).

Etiologija

Tako kot ni enotnega mnenja, kaj natančno je ADHD, tako tudi pri etiologiji primanjkljaja pozornosti in/ali hiperaktivnosti ne obstaja enotno strokovno mnenje, kajti na nastanek in ohranjanje motnje vpliva mnogo dejavnikov. Že dalj časa je znano, da na nagnjenost k razvoju ADHD delno vpliva dednost. Verjetnost, da ima otrok primanjkljaj pozornosti, je v družini s sorojencem s tovrstno motnjo 30-odstotna, če ima primanjkljaj pozornosti eden od staršev, pa 50-odstotna. Raziskave v zadnjih dvajsetih letih kažejo, da imajo težave s pozornostjo, kontrolo impulzov, nivojem aktivnosti in samoregulacijo nevrološko podlago oz. da nastanejo zaradi disfunkcije nekaterih delov možganov. Raziskave kažejo, da so pri ADHD-ju implicirane spremembe štirih področij možganov: prefrontalni korteks (še posebej desni prefrontalni korteks), bazalni gangliji, mali možgani in corpus callosum, torej področja, ki so povezana z motivacijo, miselno kontrolo ali izvršilnimi funkcijami, pozornostjo (tudi budnostjo) in samoregulacijo (po Nigg 2006).

Primanjkljaj pozornosti je lahko povezan z biološkimi škodljivimi vplivi na otroka pred in med porodom ali po njem. Prepoznani dejavniki tveganja vključujejo kajenje in pitje alkohola med nosečnostjo, prezgodnji porod in nizko porodno težo. Ti dejavniki na neki način vplivajo na prefrontalna področja možganov fetusa v razvoju. Poškodbe možganov otrok in odraslih imajo za posledico simptome, ki so zelo podobni primanjkljaju pozornosti.

Vzgojni slog oz. slaba vzgoja staršev ni vzrok nastanka motnje, vendar kaotična vzgoja lahko vpliva na poslabšanje motnje oz. neustrezno odzivanje staršev lahko vodi do sekundarnih motenj pri otroku na čustvenem in vedenjskem področju. Najpogosteje je moteče vedenje povezano z več različnimi dejavniki, ki šele povezani v mrežo lahko izzovejo moteče vedenje. Zanj je značilno, da gre pri njem vedno za vedenje v socialni interakciji in da zajema cel spekter socialno manj sprejemljivo oz. nesprejemljivo vedenje (Vec 2011).

Ravno tako Phelan (2005) in Nigg (2006) kljub drugačnim ugotovitvam nekaterih drugih znanstvenikov ugotavljata, da prehrana ni vzrok nastanka primanjkljaja pozornosti. So pa lahko manjše skupine otrok preobčutljive na določeno hrano in sladkor ter imajo alergije, kar lahko dodatno vpliva na poslabšanje znakov ADHD-ja in je v teh primerih smiselno omejevanje določene hrane ali dražljajev. Motnja ima lahko različne organske, psihološke in socialne vzroke, torej govorimo o neenotnem, večplastnem vzroku.

Intervencije

Navajam načela splošne intervencije, strategije pomoči otroku s primanjkljajem pozornosti in/ali aktivnosti, po izkušnjah učiteljev, ki so delali z otroki s primanjkljajem pozornosti (po Phelan 2005).

- Trenutna povratna reakcija in/ali posledice. Otroci s primanjkljajem pozornosti in/ali aktivnosti se najbolje učijo s povratno informacijo, ki sledi takoj - pohvala za pozitivno vedenje, enako graja in posledica problematičnega vedenja čim prej ko je mogoče (nekaj sekund po in nekaj minut ali ur po dogodku).
- Pogoste povratne informacije, da vzdržujemo otrokovo usmerjenost na nalogo oz. dejavnost. Pogosto otroka na sprejemljiv način spomnimo ali jim damo neko vrsto povratnega sporočila. Pri otroku s primanjkljajem pozornosti in/ali aktivnosti je težava vzdrževanje motivacije, posebno pri pomanjkanju povratne informacije ali spodbude, naloge oz. vodene dejavnosti so za otroka dolgočasne.
- Močne spodbude morajo biti za otroka s primanjkljajem pozornosti in/ali aktivnosti močnejše, kot jih namenjamo drugim otrokom. Morajo biti takšne, da otroka pritegnejo. Pohvale so lahko izražene ne le z besedami, temveč tudi s sliko, točko na tablici, svetlobno kartico ali pravico sodelovanja v posebnih dejavnostih.
- Spodbujanje ima prednost pred kaznovanjem. Pozitivne posledice naj bodo prve na vrsti, uporabiti jih je treba pogosteje kot kazni.
- Dejanja povedo več kot besede. Uporaba neučin-

kovitih načinov vznemirja odrasle, ki jih uporabljajo. Več kot govorimo, bolj se vznemirjamo. Vznemirjen odrasli in vznemirjen otrok ni uspešna formula za vzgojo.
- Doslednost.
- Uvideti težavo vnaprej, predvideti, kako se bomo soočali s težavami, če gremo na primer na izlet ali ko bomo zamenjali dejavnost.
- Spomniti otroka na načrt ali pravilo.
- Predlogi za sodelovanje z otrokom s primanjkljajem pozornosti in aktivnosti v skupini:
  - delo na vedenju, razvrščanje na: 1) vedenje, ki ga lahko ignoriramo, 2) nemoteče, a nepozorno vedenje, 3) moteče vedenje;
  - prevencija problema, nekaj načinov, ki lahko zmanjšajo težavo:
    - legitimno oz. dovoljeno gibanje - omogočiti več priložnosti za gibanje,
    - sedeti pri vzgojitelju ali ob njem,
    - pozornost na otroka pri delu v skupinah ali v parih,
    - opozarjanje na otrokova močna področja,
    - »strukturiranost« je ključnega pomena.

Vloga psihologa

Kot sem že omenila, je svetovalna služba v vrtcu praviloma v manjši meri usmerjena neposredno na otroke. V primeru nemirnih otrok gre večkrat za opozorilo in prošnjo strokovnih delavcev za pomoč pri delu z nemirnim otrokom v skupini. Sodelovanje psihologa in vzgojitelja ter njegovega pomočnika vključuje predvsem posvetovanje ter načrtovanje, spremljanje in evalvacijo pomoči nemirnemu otroku, ki je usmerjena v podporo in spodbudo za njegov najboljši možni razvoj ter življenje in razvoj celotne skupine.

Pomoč psihologa pri vzpostavljanju in ohranjanju kakovostnega dopolnjevanja med vrtcem in družino je ena najpomembnejših nalog svetovalne službe v vrtcu.

Pogosto se svetovalno delo s starši prepleta in dopolnjuje z delom s strokovnimi delavci. Staršem zagotavlja pomoč po posebnih strokovnih programih, individualne ali skupinske pogovore, delavnice, informiranje, pomoč pri vzpostavljanju komunikacije z ustreznimi strokovnimi ustanovami. Družini pomaga pri premagovanju težav in stisk, v katerih se znajdejo starši ob spoznanju, da je njihov otrok drugačen. Ob nemirnem otroku se starši pogosto počutijo nemočne (Strojin 1995). Svetuje jim in jih usmerja pri iskanju pomoči različnih strokovnjakov in drugih ustanov. Pomoč psihologa pri vzpostavljanju in ohranjanju kakovostnega dopolnjevanja med vrtcem in družino je ena najpomembnejših nalog svetovalne službe v vrtcu. S pomočjo analize potreb staršev in potreb strokovnih delavcev po sodelovanju ter analize obstoječih oblik sodelovanja predlaga možne nove oblike sodelovanja za izboljšanje razmer.

Pridobivanje informacij o otroku z namenom grobe ocene otrokovega razvoja in identifikacije morebitnih znakov primanjkljaja pozornosti in/ali hiperaktivnosti poteka prek opazovanja vedenja otroka. Pri tem si lahko psiholog pomaga z različnimi pripomočki: ček listami, ocenjevalnimi lestvicami, zapiski sistematičnih opazovanj strokovnih delavcev, vprašalniki. Psiholog lahko izvaja pomoč neposredno otroku v skupini v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo.

Predstavitev primera

Zbiranje podatkov

Pri dejavnosti načrtovanja in evalvacije svetovalnega dela je svetovalna delavka uporabila pripomoček Zbirnik za organiziranje podatkov o otroku in aktivnosti svetovalne delavke, ki je bil predstavljen na študijskem srečanju za svetovalne delavce (Malešević 2015).

Vzgojiteljica

Vzgojiteljica je opozorila na opažene težave pri štiriletni deklici in prosila svetovalno delavko za pomoč. Deklico so starši sredi šolskega leta prepisali iz enega od vrtcev. Pri deklici so se že prve dni pokazale posebnosti na področju pozornosti, na vedenjskem in na socialnem področju, in sicer kot šibka pozornost, pretirana motorična dejavnost, vedenjsko neprimerno odzivanje deklice do odrasle osebe (smejanje, neprimerne izjave, kazanje jezika, neupoštevanje pravil) ter agresivnost do otrok.

Interpretacija vzgojiteljice

Vzgojiteljico je presenetilo funkcioniranje in nepredvidljivo odzivanje deklice (neprimernost, intenzivnost, posebnosti), predvsem to, da se je to pokazalo takoj ob prestopu v novi vrtec. Deklica ni izkazovala običajnega vedenja v prilagoditvenem času.

Lahko je prav soigra ogrožajočih in varovalnih dejavnikov možen razlagalni model za nastanek in odsotnost odklonskih oblik vedenja pri otrocih.

Dejstva o družini

Vzgojiteljica je v pogovoru obema staršema posredovala povratno informacijo o vedenju deklice in potrebo po odzivu in sodelovanju >

staršev z vrtcem. Oče je dvakrat prosil vzgojiteljico za izredno pogovorno uro, ker se je želel pogovoriti o vprašanjih in dvomih, ki so se mu porajali ob prepoznavanju in soočanju s povratnimi informacijami o vedenju deklice, ter stiskah, ki so jih doživljali v domačem okolju pri vzgoji deklice. Izkazalo se je, da je v družini prisotnih več dejavnikov tveganja: ločena starša, novi partnerji in otroci, oba starša pričakujeta naraščaj z novima partnerjema, mlada starša s šibkejšimi starševskimi spretnostmi, pogost ritem menjav okolja pri starših, veliko sprememb v domačem okolju, mati izhaja iz ločene družine, oče je imel težave s hiperaktivnostjo kot otrok. Anica Kos Mikuš (1992) meni, da je lahko prav soigra ogrožajočih in varovalnih dejavnikov možen razlagalni model za nastanek in odsotnost odklonskih oblik vedenja pri otrocih.

Starši

Oče je ob vpisu povedal, da je deklica bolj živa in da niso bili zadovoljni v prejšnjem vrtcu, zato so jo prepisali. Povedal je, da sta starša ločena, vendar oba skrbita za deklico in se dogovarjata.

Na pogovorni uri s starši (in novimi partnerji), strokovnima delavkama in svetovalno delavko sta se starša strinjala z našimi opažanji in povedala, da doma opažata podobne težave pri odzivanju in vedenju deklice. Izrazila sta težave pri vzgoji otroka in intenzivnost ter pogostost zahtevnih vzgojnih težav, ki jim nista kos. Starša sta izrazila pripravljenost na sodelovanje in željo po pomoči deklici. Starša sta podpisala soglasje za svetovalno delavko.
Oče je ugotovil, da mora biti dosleden in vztrajati, česar prej ni počel, ter povedal, da si želi enotnosti vseh pomembnih oseb pri odzivanju do deklice zaradi učinkovitosti postavljanja pravil in meja. Oče se posvetuje s svetovalno delavko glede postopka usmerjanja in zaprosi za pomoč pri izpolnjevanju obrazca Zahteva za uvedbo postopka usmerjanja.

Neposredno opazovanje otroka

Svetovalna delavka je z namenom pridobitve grobe ocene otrokovega razvoja kot orientacijo glede na časovne mejnike večkrat opazovala vedenje in igro deklice v skupini v različnih časovnih obdobjih (med vodeno dejavnostjo, prosto igro in prehodi med dejavnostmi) na različnih področjih razvoja (gibanje, govor, komunikacija, igra, socialno področje, pozornost in koncentracija). Opazovanje igre in vedenja je potekalo v realnih pogojih v naravnih okoliščinah v vrtcu z naravnim opazovanjem, ki temelji na opisu opazovanega vedenja in značilnostih otrokovega razvoja. Opazujemo spontane, neizzvane oblike vedenja v otroku znanem okolju (po Marjanovič, Zupančič 2004). Morda bi drugič še dodala različen čas opazovanja: začetek in konec tedna, obdobje, ko je pri mami ali očetu - menjave, zjutraj in kasneje čez dan.

Opazovanje svetovalne delavke je bilo načrtovano in izvedeno na podlagi pripomočka Razvojni koraki (Ivić idr. 2002), v katerem so opredeljene lestvice pričakovanih vedenj na posameznih področjih razvoja za določeno starostno obdobje ter opozorila, ki kažejo na zaostanek v razvoju. Pri opazovanju je svetovalna delavka uporabila tehniko anekdotskega zapisa.

Primer anekdotskega zapisa

»Deklica v telovadnici pri vožnji na kolesu v paru pade, ker hitro in nepričakovano zavije in obe deklici padeta. Druga deklica začne jokati in se ne želi več voziti z njo. Čez čas se deklica vozi sama s kolesom, ki ima višji sedež, zaradi česar je previdnejša, kljub temu se zaleti v steno in se kar smeji. Spleza in skoči z višine, pade, ne kaže znakov bolečine. Vedenje je nepredvidljivo, ves čas je treba biti pozoren na deklico. Želi in zahteva pozornost odraslega, želi voditi odraslega.«

Vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice sta v redni komunikaciji posredovali svetovalni delavki ter na pogovornih urah tudi ostalim članom strokovne skupine svoja opažanja vedenja in posebnosti pri deklici. V oceno po področjih glede na starostne mejnike smo zajeli opažanja strokovnih delavk in svetovalne delavke. Glede na to, da so ugotovitve opazovalca vedno subjektivne in da prihaja do znanih napak pri interpretaciji, česar se moramo zavedati, je za objektivnost dobro, da je opazovalcev več.

Glede na to, da so ugotovitve opazovalca vedno subjektivne in da prihaja do znanih napak pri interpretaciji, česar se moramo zavedati, je za objektivnost dobro, da je opazovalcev več.

Naše ugotovitve iz opazovanj so vključevale tako opažanja strokovnih delavk v oddelku in opažanja svetovalne delavke in so obsegale več znakov in težav primanjkljaja pozornosti in hiperaktivnosti. Prepoznali smo šibka področja funkcioniranja pri otroku, kot so izrazit gibalni nemir, impulzivnost, hitrost pri izvedbi nalog, ne dokonča nalog, kratka pozornost, begavost, šibko vzpostavljanje očesnega stika, neprimerno vedenje do otrok, dominantnost med otroki, preveč moči vlaga v gibalne dejavnosti (senzorna integracija).

Z namenom načrtovanja pomoči in prilagoditev otroku smo poleg ocene vedenja opredelili močna področja pri deklici: dobre govorne spretnosti, motivacija za sodelovanje pri dejavnostih, čeprav vztraja krajši čas, interes za komunikacijo z odraslimi in otroki.

Analiza potreb in postavljanje ciljev intervencij

Svetovalno delo s strokovnima delavkama

Analiza potreb strokovnih delavk in cilji

Strokovni delavki sta izražali doživljanje različnih neugodnih občutij ob soočenju z vsakodnevnimi težavami v skupini zaradi dekličinega motečega vedenja in zaskrbljenost zaradi težjega zagotavljanja varnosti otrok v skupini. Prav različne oblike motečega vedenja namreč povzročajo največ občutij nemoči in neuspešnosti (tako v poklicni kot starševski vlogi), s čimer so povezane različne težave od izgorevanja na delovnem mestu in fluktuacije, pa vse do občutij nekompetentnosti in celo psihosomatike (Vec 2011, str. 126). Potrebovali sta posvetovanje s svetovalno delavko o načrtovanju, spremljanju in evalvaciji ustreznih strategij za podporo in pomoč deklici. Zaradi posebnosti v razvoju in vedenju otroka s primanjkljajem pozornosti in hiperaktivnostjo se je izkazala potreba po dodatnem izobraževanju strokovnih delavk. Svetovalna delavka posreduje strokovnim delavcem ustrezno strokovno literaturo in jim predlaga ustrezna dodatna izobraževanja. Ravno tako je sodelovanje s svetovalno delavko potekalo pri načrtovanju sodelovanja s starši in zunanjimi ustanovami.

Težave na področju vedenja se v oddelku izražajo kot spekter motečega vedenja, ki izvira iz otrokovega neugodnega čustvenega doživljanja, socialne nevpetosti, prezrtosti in nezadovoljenosti temeljnih potreb. Otrok moti potek dejavnosti, red v oddelku, vrstnike in vzgojitelje. Kobolt in Vec (2011) menita, da je smiselno govoriti o kontinuumu čustvenih, vedenjskih in socialnih težav. Meje med skupinami niso jasne in enoznačne, otrok pa potrebuje ustrezno pomoč na vseh ravneh. Avtorja predlagata, da se poleg uvedbe termina »vedenjske, čustvene in socialne težave« izdelajo ustrezne smernice za oblike pomoči na vsem kontinuumu, v ospredje pa postavi pomoč otroku pri zadovoljevanju temeljnih psihosocialnih potreb, iz česar izhajajo tudi sistematične preventivne dejavnosti.

CILJ: Redna izmenjava informacij med strokovnima delavkama in svetovalno delavko ter skupno načrtovanje in evalvacija izvedenih strategij pomoči deklici ter spremljanja otroka.

CILJ: Udeležba obeh strokovnih delavk na seminarju Pozitivna podpora vedenju.

Svetovalno delo s starši

Analiza potreb staršev in cilji

Starša sta izrazila nemoč ob hiperaktivnem, intenzivnem in motečem vedenju otroka ter pogostih neuspešnih strategijah vodenja otroka ter potrebo po svetovanju in podpori pri učenju starševskih spretnosti, torej strategij, kako se ustrezno odzivati na moteče vedenje in raznolike vzgojno zahtevnejše okoliščine. Starša sta izrazila zaskrbljenost glede odzivov in vedenja otroka v vrtcu ter željo po pomoči otroku, da bi zmogel bolje uravnavati svoje vedenje in čustva ter vzpostavljati >

POTREBE	CILJI
Potreba po strukturiranem in stabilnem okolju doma in v vrtcu	1. Jasna struktura 2. Enotnost in doslednost ter vztrajnost odraslih oseb pri odzivanju na neprimerno vedenje otroka. Uporaba metode 1-2-3 (Phelan 2005) 3. Postaviti jasna in razumna pravila 4. Vzpostavljanje očesnega kontakta pri podajanju navodil 5. Umirjenost odraslega pri odzivanju 6. Opaziti in pohvaliti otrokovo primerno vedenje
Potreba po dodatni strokovni pomoči otroku	Premagovanje primanjkljajev na področju pozornosti ter na čustvenem in socialnem področju
Potreba po dodatni osebi v oddelku	Dodatne spodbude razvoja otroka, pomoč in podpora otroku pri učenju socialnih veščin, podaljševanju pozornosti, samoregulaciji in organizaciji Izvajanje prilagoditev – delo po korakih, razdeljeno na dele, možnost umika v kritičnih trenutkih Doslednejše razvijanje zmožnosti in močnih področij Zagotavljanje varnosti v skupini Omogočanje ustreznih razmer za delo v skupini

Preglednica 1: Analiza potreb otroka in cilji

ustreznejše stike z vrstniki. Starša sta se počutila neugodno, manj kompetentna ter nemočna ob pogostih negativnih povratnih informacijah okolja o otrokovem vedenju in odzivanju.

CILJ: Redno srečevanje s starši in po potrebi svetovanje staršem na pogovornih urah, kako voditi otroka, ter edukacija staršev o težavah otroka.

CILJ: Pomoč in usmerjanje staršev pri pridobivanju pomoči za otroka in napotitve k ustreznim strokovnjakom.

Svetovalno delo z otrokom

Analiza potreb otroka in cilji

Na podlagi grobe ocene otrokovega razvoja po področjih (in posebnosti otroka pri funkcioniranju v skupini) svetovalne delavke in opažanj strokovnih delavk v oddelku ter strokovno podprto smo načrtovali prilagoditve in usmeritve za delo z otrokom in sodelovanje s starši. Načrtovali smo splošne usmeritve, prilagoditve in strategije pomoči za delo z otrokom v oddelku, delo na vedenju (razvrščanje vedenj glede na nemoteče, manj moteče in moteče ter ustrezni ukrepi in posledice), preventivne ukrepe (prilagoditve v smislu dodatnih zaposlitev, dodatne gibalne aktivnosti, dejavnosti za spodbujanje senzorne integracije).

Neposredno delo svetovalne delavke

Svetovalna delavka je po pogovoru z vzgojiteljico, po opisu dejstev in interpretacije vzgojiteljice, izvedla neposredno opazovanje otroka v skupini. S strokovnima delavkama je izmenjala informacije o opažanjih v skupini ter načrtovala pogovorne ure s starši. Strokovnima delavkama je posredovala strokovno literaturo na temo primanjkljaja pozornosti in hiperaktivnosti pri otrocih. Skupaj z vzgojiteljico je načrtovala ustrezne strategije za vodenje otroka in odzivanje na moteče vedenje.

CILJI:

- Redno tedensko spremljanje deklice in redni pogovori z vzgojiteljico
- Načrtovanje in vodenje pogovorne ure s starši
- Posvetovanje z ravnateljico in vodjo enote
- Pomoč staršem pri postopku usmerjanja
- Vodenje strokovne skupine, sodelovanje z mobilno specialno pedagoginjo
- Sodelovanje z zunanjimi ustanovami (psiholog, zdravstveni dom)
- Sodelovanje s svetovalko za otroke s posebnimi potrebami v Mestni občini Ljubljana - prošnja za nadstandardnega spremljevalca

Intervencije in refleksija/evalvacija

Vrtec deluje kot prostor, kjer je treba prepoznavati, razumeti in zagotavljati pomoč nemirnemu otroku s ciljem ustvarjanja razmer, v katerih lahko otrok ob pomoči uspešneje zadovoljuje temeljne potrebe. Pri tem je ključnega pomena aktivno in konstruktivno sodelovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Vloga svetovalnega delavca je koordinacija med vsemi deležniki, dejavnosti pomoči in svetovanje vsem pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela z otrokom ter sodelovanje z zunanjimi ustanovami.

Vloga svetovalnega delavca je koordinacija med vsemi deležniki, dejavnosti pomoči in svetovanje vsem pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela z otrokom ter sodelovanje z zunanjimi ustanovami.

Pri nemirnem otroku v vrtcu je potreba po aktivnem sodelovanju s starši večja in intenzivnejša, saj je treba otroku pomagati celostno in kontinuirano. V opisanem primeru se je sodelovanje s starši na pobudo vzgojiteljice začelo takoj po posredovanju povratnih informacij o otroku staršem. Vzgojiteljica je zaradi širše problematike zaprosila za pomoč tudi svetovalno delavko, ki se je takoj odzvala in vključila v dejavnosti pomoči deklici. Svetovalna delavka prek opazovanja otroka v oddelku naredi grobo oceno otrokovega razvoja in prepozna posebnosti v otrokovem funkcioniranju. Na podlagi opažanj in grobe ocene otrokovega razvoja svetuje strokovnima delavkama in staršem pri nadaljnjih korakih pomoči otroku.

Staršem smo na pogovornih urah redno predstavili povratne informacije strokovnih delavk in svetovalne delavke ter jim svetovali glede starševskega vodenja otroka in potrebe po dodatni strokovni pomoči, spremljanju otroka in timskem sodelovanju, pri katerem so starši pomembni člani tima. Starši so imeli možnost izraziti stiske, skrbi in vprašanja, ki so jih pestili, ter predstaviti svoje izkušnje in opažanja o otroku ali predloge za skupne rešitve. Timsko sodelovanje vseh udeleženih, aktivno poslušanje in posredovanje povratne informacije je ključnega pomena pri vzpostavljanju zaupnega in spoštljivega odnosa med strokovnimi delavci in starši.

Za dodatne spodbude razvoja predvsem šibkih področij in redno spremljanje je potrebna in učinkovita vključitev specialne pedagoginje kot izvajalke dodatne strokovne pomoči otroku ter sodelovanje v strokovni skupini vrtca. Dodatno strokovno pomoč izvajamo individualno, v manjši skupini ali v skupini glede na potrebe otroka in cilje načrta dela z otrokom.

V prihodnje svetujemo staršem kot podporno metodo in trening vključitev otroka v psihomotorično vadbo, ki jo pri nas izvaja M. Petelin. Avtor psihomotorične obravnave E. J. Kiphard (po Černe 2016) predlaga gibalni vedenjski trening za boljši nadzor in obvladovan-

ja vedenja. V prvi fazi spodbuja vestibularno-motorično področje. V drugi fazi spodbuja razvoj zavestnih in nadzornih gibalnih mehanizmov. V tretji fazi izvajajo otroci vaje z zaprtimi očmi. V četrti fazi urijo vidno pozornost in premagujejo impulzivnost. Med znani dražljaj in motorično reakcijo vrinemo kratek odmor za premišljevanje, v katerem uporabljamo besede: stoj, glej, poslušaj, misli. Ko so usvojene vse predstopnje, svetuje vključitev otroka v športno dejavnost. Avtor predlaga pogosto uporabo trampolina ter dejavnosti, kot so skoki v vodo, jahanje, akrobatika, vaje ravnotežja na nizki vrvi, rolkanje, žongliranje idr. S psihomotorično in motoričnopedagoško obravnavo otrok zadovoljuje temeljne gibalne potrebe, ki jih v razvojnem obdobju od četrtega meseca do petega leta ni uspel razviti. Kadar otrok ni bil deležen ustreznih gibalnih spodbud, se pojavijo sociovedenjske motnje ter težave na področju motorike, govora, senzorike in čustvovanja (po Černe 2016, str. 46).

S primerom sta bili ves čas seznanjeni ravnateljica in vodja enote, ki sta sodelovali pri zagotavljanju pomoči otroku in zagotavljanju pogojev za nemoteno delo v oddelku na organizacijski in pedagoški ravni. V prihodnje bi želeli otroku omogočiti še več spodbud, podpore in možnosti učenja po korakih v oddelku, v konkretnih okoliščinah, ki so zanj zahtevne, naporne in jih ne zmore izpeljati tako, da bi se čutil uspešnega in sprejetega. Zato smo zaprosili za spremljevalca v oddelku. S tem bi lahko zagotovili večjo varnost v oddelku in omogočili ustrezne razmere za delo v oddelku za vse otroke.

Ocena zbirnika

Uporaba Zbirnika za organiziranje podatkov o otroku ter aktivnosti svetovalne delavke se mi zdi koristna z vidika sistematičnega načrtovanja, spremljanja in evalvacije lastnega dela. Menim, da je ustrezno in koristno ločevanje podatkov na dejstva in interpretacije, kajti ravno ta dejavnik se kaže kot zelo pomemben element v komunikaciji in posvetovanju s strokovnima delavkama, ki običajno pri predstavitvi oz. opisu primera že vključujeta lastne interpretacije, ki so lahko ovira pri jasnem razumevanju okoliščin in otroka. Ravno tako je smiselna razdelitev ugotavljanja potreb strokovnih delavcev, staršev in otrok ter načrtovanje ciljev na tej podlagi. Zbirnik zajema torej celovito sliko okoliščin na sistematičen in pregleden način s podpiranjem objektivnosti in ozaveščanjem naših implicitnih sodb, prepričanj in predstav. Usmerjenost je ciljna, torej k rešitvam in ukrepom. Zbirnik omogoča izboljšanje naše refleksivnosti in spremljanja dejavnosti svetovalne delavke ter vnovičnega načrtovanja nadaljnjih korakov pomoči in podpore strokovnima delavkama, staršem in otroku. Je pa v začetnem obdobju potrebno več časa za poglobitev in uporabo zbirnika.

Sklep

Prispevek poudarja pomen celostnega pristopa pri svetovalnem delu psihologa v predšolski vzgoji z namenom dejavnosti pomoči in podpore nemirnemu otroku, staršem in strokovnim delavcem vrtca s pomočjo povezovanja in sodelovanja vseh udeležencev in morebitnih zunanjih institucij. Načrten in sistematičen pristop v procesu zbiranja podatkov, opazovanja in ugotavljanja aktualnih potreb deležnikov za dobrobit otroka in definiranje ciljev ter intervencij vodi k večji učinkovitosti in rezultatom pri napredku otroka. Dejavnosti načrtovanja in evalvacije lastnega dela v postopkih pomoči kot pogoj večje profesionalnosti svetovalnega delavca so se na prikazani kompleksni študiji primera nemirnega otroka izkazale za pomemben dejavnik. Spremljanje otrokovega razvoja in učenja poteka prek načrtovanega opazovanja otroka v stvarnih okoliščinah. Sprotna refleksija opravljenih dejavnosti na vseh področjih in vnovično načrtovanje novih ciljev postopno vodi k boljšim rešitvam, učinkovitejšim strategijam za delo z otrokom in boljšemu sodelovanju s starši in drugimi deležniki pri zagotavljanju najbolj ustrezne podpore za otrokov optimalni razvoj. V tem procesu je pomembno razločevanje objektivnih dejstev od interpretacij v zvezi z otrokom. Pomembna je tudi povratna informacija in aktivna udeleženost vseh udeleženih. Nadaljnje razvijanje učinkovite pomoči otroku v duhu formativnega spremljanje gre v smeri nadgrajevanja ugotovljenih potreb otroka in udeležencev s sooblikovanjem skupnih ciljev, pričakovanj in dokazov o napredku ter evalvaciji in samoevalvaciji doseganja teh ciljev (po Holcar Brunauer idr. 2016). <

Zbirnik podatkov o otroku ter dejavnosti svetovalne delavke za otroka

Sodelovanje s strokovnimi delavci vrtca

DOBESEDNI opisi ali zapisi dogodkov, podatkov, izjav, pridobljenih od VZGOJITELJICE, pomočnice vzgojiteljice	KLJUČNI/ PRIPISANI interpertirani pojmi/misli	POTREBE (Kaj potrebuje vzgojitelj?) in CILJI	AKTIVNOSTI SD in refleksije
Datum: 12. februar Vzgojiteljico je presenetilo funkcioniranje in nepredvidljivo odzivanje otroka (neprimernost, intenzivnost, posebnosti), še predvsem to, da se je to pokazalo takoj ob prestopu v novi vrtec.	Hitra pojavnost in intenzivnost posebnosti pri odzivanju in vedenju otroka	Vzgojiteljica izraža potrebo po podpori in pomoči, kajti skrbi jo za varnost otroka in varnost drugih otrok v skupini.	Pogovor z vzgojiteljico in dogovor, da pridem deklico opazovat v skupino. Načrtovanje pogovorne ure s starši
Datum: 15. februar, redno spremljanje Običajne strategije in pristopi pri otroku niso dovolj.	Opazovanje otroka in celovit pristop k pomoči otroku	Iskanje in preizkušanje novih strategij vodenja in odzivanja do otroka CILJ: Posvetovanje s strokovnima delavkama o motečem vedenju in podpori pozitivnemu vedenju Pridobitev dodatne literature na temo Potreba po dodatnem izobraževanju	Posvetovanje in posredovanje literature strokovnima delavkama na temo primanjkljaja pozornosti in hiperaktivnosti pri otrocih Posvetovanje z strokovnima delavkama o vodenju deklice in odzivanju na moteče vedenje REDNO TEDENSKO: Spremljanje otroka in redni pogovori z vzgojiteljico
Datum: februar–december Sodelovanje vrtca s starši je ključnega pomena.	Pomen sodelovanja s starši za pomoč otroku	CILJ: Pomoč staršem pri razumevanju otroka in ustreznem odzivanju do otroka	Dogovori na pogovornih urah s strokovnima delavkama in starši

Sodelovanje s starši otroka

DOBESEDNI opisi ali zapisi dogodkov, izjav, pridobljenih od STARŠEV, PODATKI O DRUŽINI	KLJUČNI/PRIPISANI interpertirani pojmi/ misli	POTREBE (Kaj potrebujejo starši?) + CILJI	AKTIVNOSTI SD in refleksije
Datum: 18. februar Izražena negotovost staršev, šibkejše starševske spretnosti, vzgojna zahtevnost otroka	Vzpostavljanje zaupnega in spoštljivega odnosa s starši	Starši potrebujejo usmeritve, vodenje in podporo pri starševskih spretnostih in kako se odzivati na deklico. CILJ: Svetovanje staršem na pogovornih urah, kako voditi otroka Potrebujejo podporo pri zagotavljanju pomoči deklici.	Vodenje pogovornih ur s starši Svetovanje staršem
Datum: 18. marec Starši opažajo težave z nemirom in hiperaktivnostjo pri otroku.	Predstavitev možnosti pridobitve dodatne strokovne pomoči za otroka	Starši potrebujejo znanje in razumevanje težav pri otroku. CILJ: Pomoč in usmerjanje staršev pri pridobivanju pomoči za deklico in napotitve k ustreznim strokovnjakom	Svetovanje staršem Pomoč staršem pri postopku usmerjanja Napotitev na preglede k zunanjim strokovnjakom

Neposredno z otrokom

PODATKI, pridobljeni z NEPOSREDNIM OPAZOVANJEM OTROKA	KLJUČNI/PRIPISANI interpertirani pojmi/ misli	POTREBE (Kaj potrebuje OTROK?) in CILJI	AKTIVNOSTI SD in refleksije/IZHODI/ EVALVACIJA
Datum: 15. februar–april Šibka pozornost, impulzivnost, gibalni nemir, moteče vedenje, težave na čustvenem (samoregulacija) in socialnem področju, težave pri organizaciji nalog	Znaki primanjkljaja pozornosti in hiperaktivnosti	Otrok potrebuje strukturirano in stabilno okolje doma in v vrtcu. CILJI: Enotnost in doslednost ter vztrajnost odraslih oseb pri odzivanju na vedenje otroka Jasna pravila Vzpostavljanje očesnega stika pri podajanju navodil Umirjenost pri odzivanju Pridobitev dodatne strokovne pomoči za otroka	Neposredno opazovanje otroka v oddelku Dogovori na pogovornih urah s strokovnima delavkama in starši Vodenje strokovne skupine, sodelovanje z mobilno specialno pedagoginjo Sodelovanje z zunanjimi ustanovami (psiholog, zdravstveni dom)
Datum: februar–december Pogosto nepredvidljivo, neprevidno vedenje in odzivi deklice, neprimerno vedenje do otrok in odraslih, težave pri vključevanju med vrstnike	Iskanje rešitev za pomoč otroku in v oddelku	Potreba po spremljanju in pomoči deklici v oddelku CILJ: Pomoč in podpora deklici pri učenju socialnih veščin, podaljševanje pozornosti, delo po korakih, razdeljeno na dele, možnost umika za deklico v kritičnih trenutkih Zagotavljanje varnosti v skupini	Posvetovanje z ravnateljico in vodjo enote Sodelovanje s svetovalko za otroke s posebnimi potrebami – prošnja za nadstandardnega spremljevalca

Literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Černe, T. (2016). *Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
3. Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Ivić, I. E. idr. (2002). *Razvojni koraki: pregled osnovnih značilnosti otrokovega razvoja od rojstva do sedmega leta*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
5. Kesič Dimic, K. (2008). *ADHD - ali deklice hitijo drugače: spregledanost deklic z motnjo AD*HD. Ljubljana: Društvo Bravo.
6. Kobolt, A., Vec, T. (2011). V Sloveniji ni otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti? Šolsko svetovalno delo. 15 (1/2), str. 89-91.
7. Malešević, T. (2015). *Zbirnik za organiziranje podatkov o otroku in aktivnosti svetovalne delavke za otroka*. Predstavitev na študijskem srečanju ZRSŠ.
8. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete (Razprave Filozofske fakultete).
9. Mikuš Kos, A., Žerdin T., Strojin, M. (1995). *Nemirni otroci*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
10. Mikuš Kos, A. (1992). Varovalni dejavniki psihosocialnega razvoja - uporabnost za preprečevanja mladoletniškega prestopništva. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*.
11. Nigg, J.(2006). *What causes ADHD? Understandig What Goes Wrong and Why*. New York, London: The Guilford press.
12. Phelan, W. T. (2005). *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje - simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih*. Lekenik: Ostvarenje.
13. Rotvejn Pajič, L. (2011). *Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok? Brošura za starše: prepoznavanje nemirnosti ter težav s pozornostjo pri otroku in nasveti za pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
14. Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika, 15 (2)*, str. 125-151.

Razumevanje in obravnava otrok s tiki – Tourettov sindrom

MAJA HARTMAN, Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad
maja.hartman@guest.arnes.si

● Povzetek: Razumevanje in nastanek tikov je ključnega pomena pri zdravljenju otrok s to motnjo. Prispevek zajema podatke najnovejših raziskav na področju diagnostike in zdravljenja. Ustrezen pristop in priprava strpnega in sočutnega okolja za otroke, ki se soočajo s tiki, je pomemben dejavnik pri zdravljenju motnje, saj le v takšnem okolju lahko tudi ti otroci razvijajo svoj potencial.

Understanding and Treating Children with Tics – Tourette Syndrome

● Abstract: The understanding and appearance of tics is of key importance in treating children with this disorder. The paper contains data from the latest research in diagnostics and treatment. A suitable approach and the preparation of a tolerant and compassionate environment for children suffering from tics is an important factor in treating this disorder, since only such an environment can enable these children to develop their potential.

Opis motnje in diagnostični kriteriji

Tik je ponavljajoča se, nehotena, nenadna, stereotipna motorična akcija. Poznamo motorične tike (enostavni ali kompleksni) in vokalne tike (enostavni ali kompleksni).

Enostavni tiki (motorični in vokalni) so v literaturi največkrat spregledani, saj se večinoma pojavljajo v blažji, nemoteči obliki, so prehodni in večinoma izzvenijo. Večina pozornosti strokovnjakov je namenjena dolgotrajnim, kompleksnim tikom. To skupino tikov poimenujemo Tourettov sindrom.

Tourettov sindrom je nevrološka motnja, ki vsebuje nehotene ponavljajoče gibe, nekontrolirane gibe in nekontrolirane glasovne zvoke, ki jih imenujemo tiki. V nekaterih redkih in težjih primerih ti tiki lahko vključujejo tudi neprimerne besede ali fraze.

Prve opise Tourettovega sindroma so našli v prvih knjigah o čarovništvu iz 15. stoletja, v katerih so ljudi opisovali kot »od hudiča obsedene«. V 18. stoletju je motnjo prvi uradno opisal dr. Georges Gilles dela Tourette.

Georges Gilles de la Tourette je bil pionir francoske nevrologistične znanosti, ki je to motnjo prvi poimenoval pri 86-letni francoski plemkinji leta 1885.

Skupino dolgotrajnih, kompleksnih tikov imenujemo Tourretov sindrom.

Simptomi Tourettovega sindroma se pri posamezniku pojavijo pred osemnajstim letom starosti. Tourettov sindrom lahko prizadene vse ljudi različnih ras, tri- do štirikrat pogosteje pa prizadene moške kot ženske.

Narava simptomov Tourettovega sindroma lahko variira od bolnika do bolnika. Simptomi so lahko zelo očitni ali zelo blagi, večina primerov pa spada nekam v sredino.

Pri enem od dvesto ljudi je opaziti, da imajo tudi v odrasli dobi katerega izmed kroničnih tikov iz otroštva.

Kakšni so simptomi

Prvi simptom, ki je najbolj običajen, je obrazni tik, npr. zelo pogosto mežikanje z očmi. Obrazni tiki lahko vključujejo tudi premikanje nosu in grimase. Lahko se mu pridruži tudi preprost glasovni tik. Sčasoma se jim lahko pridružijo še drugi motorni tiki, kot so stresanje glave, raztegovanje vratu, tresenje z nogo, stegovanje telesa ali sklanjanje. V spanju tiki v večini prenehajo. Razvoj in stopnjevanje tikov pa ne pomenita, da bo otrok razvil tudi Tourettov sindrom, saj ima tik na neki točki v svojem razvoju približno vsak peti otrok.

Tik pri Tourettovem sindromu stopnjuje svojo pogostost in resnost v času od nekaj tednov na mesec ali dva, potem pa začne popuščati in sčasoma izgine. Po navadi je tak tik spregledan in se ga pripisuje raznim boleznim (npr. prehlad - smrkanje, pohrkavanje, solzenje oči, mežikanje). V primeru, da so starši ali učitelji dobro seznanjeni z zgodovino tikov v družini, je verjetno, da bodo to prepoznali kot tike. Po izginotju prvih tikov lahko mine nekaj mesecev, preden se tiki spet pojavijo - tokrat v bolj resni obliki in z večjo intenziteto. Takšen vzorec pojavljanja (ponovitveni cikli pojavljanja in izginjanja) je značilen za razvoj Tourettovega sindroma. Pogosto pa prav to ciklično pojavljanje in izginjanje zmede starše in učitelje.

Povprečna starost nastopa Tourettovega sindroma je šest do sedem let, obstajajo številni primeri, ko so starši kasneje ugotovili, da so se tiki pri njihovem otroku dejansko začeli že veliko prej.

V skoraj vseh primerih pa se Tourettov sindrom pojavlja pred osemnajstim letom, čeprav obstajajo izjeme (vzroki v zastrupitvah, tumorjih, zdravilih idr.). Prav tako obstajajo izjeme, pri katerih se Tourettov sindrom pojavi brez predhodnega opozorila. Pojavijo se tiki v močni in eksplozivni obliki. V teh primerih gre večinoma za tike, povezane s streptokoknimi okužbami (PAND).

Zaradi zakasnitev pojava tikov, znanja zdravnikov, prisotnosti drugih motenj in številnih drugih dejavnikov se diagnoza Tourettovega sindroma postavlja večinoma kasneje od dejanskega pojava. Npr. v Izraelu se diagnoza postavi po šestih mesecih od izbruha tikov, na Danskem po 2,8 leta, na Poljskem po 3,9 leta.

Bolniki, ki imajo Tourettov sindrom, lahko proizvajajo čudne in težko sprejemljive zvoke, besede ali fraze. Ni nenavadno, da oseba s Tourettovim sindromom ves čas kontinuirano čisti svoje grlo (pohrkuje), kašlja, se odkašljuje, smrka, laja ali kriči.

Ljudje s Tourettovim sindromom lahko nehote kričijo obscenosti (coprolalia) ali stalno ponavljajo besede drugih ljudi (eholalija). Lahko se dotikajo drugih ljudi ali obsedeno in prevečkrat ponavljajo različna dejanja (OKM).

Pri nekaterih bolnikih je bilo zaznati celo samopoškodbeno vedenje, kot je grizenje ustnic, ličnic, udarjanje z glavo v trde objekte, pokanje s členki, močno stiskanje pesti. Vendar so ta vedenja zelo redka.

Razvrščanje tikov

Obstajata dve kategoriji tikov. Delimo jih na enostavne in kompleksne.

Enostavni ali preprosti tiki so nenadni, kratki gibi, ki vključujejo omejeno število mišičnih skupin. Pojavijo se kot posamičen premik, ki je izoliran in se ponavlja. >

Nekateri od bolj preprostih in pogostih tikov vsebujejo eno mišično skupino, kot so mežikanje, raztezanje ramena, grimase na obrazu, raztezanje vratu. Kompleksni tiki za razliko od enostavnih vsebujejo usklajene in zaporedne premike, ki vključujejo več mišičnih skupin. Kompleksni tiki lahko vključuje skakanje, ponavljanje vohanja z dotikom nosu, dotikanje drugih ljudi, glasovni tik - vokalizacija, izgovarjanje neprimernih besed in že prej omenjeno samopoškodbeno vedenje.

Enostavni ali preprosti tiki so nenadni, kratki gibi, ki vključujejo omejeno število mišičnih skupin. Pojavijo se kot posamičen premik, ki je izoliran in se ponavlja.

Za boljše razumevanje vzrokov za nastanek enostavnih in kompleksnih tikov je treba prepoznavati razliko med enostavnimi tiki, kroničnimi tiki in Tourettovim sindromom. Razlika je predvsem v vzrokih za nastanek, v uporabi ene ali več mišičnih skupin, intenziteti pojavljanja, kompleksnosti pojavljanja, trajanju ponavljanja in zdravljenju. Pri tem si lahko pomagamo z mednarodno klasifikacijo bolezni, ki tike uvršča med duševne in vedenjske motnje.

Pri diagnosticiranju Tourettovega sindroma opazujemo simptome in ocenimo obremenjenost družinske zgodovine. Za diagnozo Tourettovega sindroma morata biti motorični in vokalni tik prisotna najmanj eno leto. Slikanje glave, MRI, CT, odvzem krvi in EEG se uporabljajo za izključitev drugih bolezni, ki bi jih lahko zamenjali s Tourettovim sindromom, in ne za njegovo diagnosticiranje. Tourettov sindrom lahko diagnosticiramo le s celotno klinično sliko bolnika.

Vzroki za nastanek tikov in Tourettovega sindroma

Na področju iskanja vzrokov za Tourettov sindrom ves čas potekajo raziskave. Osnovni vzrok za Tourettov sindrom je neznan, povezujejo pa ga z različnimi dejavniki. Trenutne zadnje raziskave kažejo, da obstaja razlog v nepravilnosti v genu(ih), ki vplivajo na slabši prenos možganskih nevrotransmiterjev, kot so dopamin, serotonin in noradrenalin.
Večina znanstvenikov pa je mnenja, da je po vsej verjetnosti za nastanek tikov krivih več dejavnikov skupaj. Leslie E. Packer v svojem raziskovalnem delu in s pomočjo raziskav drugih znanstvenikov opisuje potencialne vzroke za razvoj Tourettovega sindroma, in sicer:

- Ta nevrološki sindrom se razvije pri otrocih, ki so bolj *senzorno občutljivi*. Raziskave v tej smeri nakazujejo, da naj bi otroci, ki so bolj senzorno občutljivi, ne imeli možnosti (sposobnosti) uravnavati razliko med močnim dražljajem ali šibkim dražljajem iz okolice.
- Na nastanek vplivajo tudi *dogodki pred rojstvom* (kajenje matere, uživanje drog, izpostavljenost toksinom) in med samim rojstvom (zlatenice, okužbe); ti dejavniki sicer z razvojem nastanka Tourettovega sindroma niso povezani neposredno, temveč v korelaciji z drugimi dejavniki.
- Velik vpliv ima *genetski prispevek* (prenos gena za Tourettov sindrom).
  - Obstaja razlika v *strukturi možganov* med ljudmi, ki imajo Tourettov sindrom, in tistimi, ki ga nimajo (oz. je opazno moteno delovanje nevronskih povezav). Zadnje raziskave so pokazale močno vlogo povezave bazalnih ganglijev s čelnim režnjem. Opazili so razliko med strukturo senzomotorične možganske skorje, ki nadzira mišice obraza in grla (Sowell idr., 2008) z magnetno resonanco (MRI).
  - P*omanjkanje dopamina* je vpleteno v motnje gibanja (tudi pri Parkinsovi bolezni).
- *Stres* vsekakor pomemben dejavnik, ne pri razvoju, temveč poslabšanju simptomov Tourettovega sindroma. Stresorji so lahko v obliki okoljskih oz. vremenskih dejavnikov, kot je temperatura, bolezenskih dejavnikov, kot so okužbe, ali potencialnih psihosocialnih stresorjev na delovnem mestu, v šoli, zahtevnih okoljih, ob razpadu zveze, poroki, smrti v družini ali ob katerem koli pomembnem življenjskem dogodku.

V zvezi z okoljskimi dejavniki so otroci in odrasli s Tourettovim sindromom ugotavljali, da se njihovi simptomi poslabšajo med sezono alergij (spomladi) (Scahill idr., 2001, 2002) in povečajo v prehladnih obdobjih (zimi). Vendar pa je treba to področje še raziskati.

Nadzorovanje tikov, zahteve po nadzoru in pridružene motnje

Osebe s tiki lahko le za kratek čas nadzorujejo svoje tike. Če gre za okoliščine, ko tike želijo zadržati (nastop, sestanek, šola), bodo ob sprostitvi (prihodu domov) tiki izbruhnili v vsej svoji veličini. Zadrževanje tika lahko primerjamo z zadrževanjem kihanja, ki ga težko zadržimo za dlje časa. Sčasoma pride do točke, ko tik »uide« nadzoru. Tiki se poslabšajo v stresnih okoliščinah in izboljšajo, če je oseba vključena v dejavnost, ki ji je všeč in ob kateri se počuti dobro. Ena izmed zanimivih raziskav je pokazala tudi, da so bili otroci med gledanjem filma, ki je vseboval žalostne ali vesele prizore, veliko bolj mirni in brez tikov.

Nadzorovanje tikov se je bolj obneslo pri odraslih. Opisovali so, da jim je zadrževanje pomagalo vzpostavljati nadzor nad tiki, ki so jih lahko s časom obvladovali in tako zmanjšali njihovo pojavnost. Pomembno je vedeti, da pri mlajših otrocih ta sposobnost še ni raz-

vita, zato jih ni dobro opozarjati ali spraševati o tiku. Otroku bo ob vprašanju začel pretirano opazovati svoje tike, kar ga bo odvrnilo od nalog, ki zahtevajo njegovo pozornost (Conelea & Woods, 2008). Starši pogosto poročajo, da otroci ali mladostniki, ki poskušajo zatreti svoje tike v šoli ves dan (z različnimi stopnjami uspeha), ko pridejo domov iz šole, že ob vstopu v stanovanje njihovi tiki eksplodirajo. Vendar si znanstveniki niso enotni, ali to poslabšanje sproži zadrževanje ali stres in strah pred nesprejemanjem okolice.

Širok nabor vedenjskih simptomov, ki lahko spremljajo tike, je lahko v resnici bolj problematičen kot tiki sami.

Zavedati se moramo, da je vsak otrok edinstven. Zato so tudi odzivi na tike različni. Če imamo pred sabo otroka s tikom, o katerem otrok ne govori ali ga zanika, se moramo zavedati, da se nekateri otroci res ne zavedajo tika in da nikakor ne gre za zanikanje. V takšnih primerih je pogovor o tiku neprimeren in nepotreben. Podobno se lahko zgodi pri odraslem.

Širok nabor vedenjskih simptomov, ki lahko spremljajo tike, je lahko v resnici bolj problematičen kot tiki sami. Največkrat sta lahko pridruženi motnji ADHD in OKM. Ti motnji sta za okolico (šolo) večkrat bolj problematični kot sami tiki. Zato otrok s tiki in pridruženo motnjo potrebuje še posebno pozornost in pomoč.

Staršem otrok s tiki so predlagali, naj bodo pozorni na pojav še drugih pridruženih motenj, kot so pomanjkanje pozornosti, težave s koncentracijo, hitra vznemirjenost, učne težave, ki vključujejo branje, pisanje, računanje, težave z obvladovanjem impulzov - agresivno vedenje, socialno neprimerna dejanja, motnje spanja, govor v spanju, jecljanje, PAND (avtoimunska nevropsihiatrična motnja, ki je posledica streptokoknih okužb) in anksioznost.

Metode zdravljenja

Zdravljenje bolnika s Tourettovim sindromom je individualno prilagojeno. Pri zdravljenju se lahko odločimo za psihoterapijo, farmakološko zdravljenje ali kirurško zdravljenje. Pristop izberemo glede na motnjo posameznika in njegovo odzivanje na posamezno zdravljenje.

Psihoterapija

Psihoterapija je prvi korak pri obravnavi bolnika. Lahko se odločimo za individualne ali skupinske psihoterapije, igralne terapije za mlajše otroke, družinske terapije ali socialne terapije (vedenjsko sprejemljivi tiki).

Z individualno ali skupinsko psihoterapijo pomagamo otroku/mladostniku, da sprejme povezavo med psihosocialnimi stresi in motnjami v njegovem duševnem funkcioniranju, ter ga soočamo s psihofiziološkim izvorom njegovih telesnih težav. Pomagamo mu najti bolj učinkovite načine razreševanja konfliktov in obvladovanja stresa. Usmerjamo ga v bolj aktivno iskanje lastnih poti za zadovoljivo obvladovanje življenjskih ovir.

Z igralno terapijo otroku omogočimo, da prek igre »scenira« zanj ogrožajoč položaj. Z igro mu pomagamo, da sprosti in lažje obvladuje svoje strahove. Skupaj z njim iščemo možne razrešitve konfliktnih situacij.

Družinska terapija pomaga družini, da prepozna svojo disfunkcionalnost in da razume duševno stisko otroka/mladostnika, ki je v krizi, ter poišče poti iz konfliktne situacije.

V obravnavo moramo vključiti tudi vse osebe, ki so s bolnikom v socialnem stiku (starši, učitelji, pomembni drugi). Družinska terapija je dobra tudi z vidika pomoči staršem, saj so starši z otrokom s Tourettovim sindromom postavljeni pred težko nalogo, kako najti zdravo razmerje med razumevanjem in prekomerno zaščito. Prav tako morajo podpirati njihovo neodvisnost in hkrati paziti, da otroci svoje simptome ne izkoriščajo z namenom kontrolirati druge okoli sebe.

Socialnoterapevtske metode vključujejo intervencije v širšem socialnem okolju. Njihov cilj je ureditev oz. izboljšanje življenjskih razmer otroka ali mladostnika.

Včasih že seznanitev bolnika o izvoru motnje vidno pripomore k izboljšanje na vseh področjih njegovega funkcioniranja. Terapevtski pristopi za obvladovanje tikov:

1. »Self-morotoring«: otrok se uči prepoznavati svoje nehotene reakcije in okoliščine, v katerih se najpogosteje pojavljajo tiki.
2. »Massed practice«: voljno ponavljanje določenega tika z namenom, da se ga lahko tudi »odučiš«. S to tehniko lahko menjamo tudi nesprejemljive tike v bolj sprejemljive.
3. »Habit revers-a trening«: bolnika učimo aktivirati nezdružljive mišične skupine takrat, ko začuti potrebo po tiku.

Slabost vedenjske terapije je lahko povečanje števila tikov zaradi prevelikega osredinjanja pozornosti na tike, kar poveča stres. Zato se poleg nje priporočajo tudi relaksacijski treningi in druge tehnike antistresnega vodenja.

Uporaba različnih pristopov je odvisna od poznavanja same motnje in poznavanja različnih tehnik zdravljenja.

Pri nas se po besedah nevrologa dr. Pirtoška na Nevrološki kliniki v Ljubljani poslužujejo teh načinov:

- 1/3 bolnikov ne zdravimo, pustimo, ne opozarjamo (tiki večinoma izzvenijo),
- 1/3 bolnikov v hujši obliki potrebuje zdravljenje z zdravili, ki pomagajo,
- 1/3 zdravimo z operacijo v najhujših primerih, v katerih zdravila ne pomagajo.

Dr. Pirtošek je mnenja, da je treba k zdravljenju pristopiti kompleksno. Najpomembnejše je izobraževanje staršev in učiteljev ter okolja, v katerem se nahaja mladostnik. Poudarja sodelovanje med učitelji, zdravniki, starši, psihoterapevtom, saj je ustrezno obravnavo mogoče določiti le v timskem delu. Najpomembnejše je, da otroku ustvarimo okolje, ki bo omogočalo optimalni razvoj njegovih zmožnosti. Njegove izkušnje kažejo, da je sprejemanje družbe oz. celotne okolice bolnika oz. njegovih tikov zanj največja možnost k ozdravitvi oz. vsaj omilitvi simptomov. Dr. Pirtošek zato poziva družbo k večji strpnosti in sprejemanju bolnikov s Tourettovim sindromom.

Najpomembnejše je izobraževanje staršev in učiteljev ter okolja, v katerem se nahaja mladostnik.

Farmakoterapija

Farmakoterapijo pri otrocih in mladostnikih uporabljamo le v času najhujše stiske, ko otrok ali mladostnik zaradi prevelike anskioznosti ali izražene depresivnosti ni sposoben sodelovanja v psihoterapiji.

Anksiolitike uporabljamo predvsem v začetni fazi zdravljenja, v času največje tesnobnosti otroka/mladostnika. Uporablja jih lahko same ali v kombinaciji z antidepresivom, predvsem takrat, ko še ni izraženega učinka antidepresiva (prve štiri tedne), potem naj jih opusti zaradi nevarnosti razvoja odvisnosti. Najbolj pogosto uporabljajo Diazepam, ker je pri njem zaradi dolgega razpolovnega časa najmanjša nevarnost pojava zasvojenosti.

Med antidepresivi izbirajo predvsem tiste z anksiolitičnim učinkom, da bi se izognili dolgotrajni polipragmaziji (kombinaciji antidepresiva in anksiolitika). Pri uporabi klasičnih antidepresivov morajo biti psihiatri izjemno kritični pri izbiri in določanju odmerka zaradi možnosti pojava resnih stranskih učinkov in izbirati v še v terapevtskih okvirih. Novi antidepresivi za zdravljenje otrok in mladostnikov žal še niso na razpolago, ker pri mlajših od 18 let še niso klinično testirani.

Zaradi manjše možnosti izbire med antidepresivi pri otrocih in mladostnikih pogosto izkoriščajo anksiolitični in antidepresivni učinek nekaterih nevroleptikov. V te namene je najbolj pogosto uporabljen Sulpirid. Adrenergičnih blokerjev za umiritev eksicitiranenga vegetativnega sistema pri otrocih ne uporabljajo.

Za vse ordinirane psihofarmake velja pravilo, da jih uvajajo ali ukinjajo postopoma ob pozorni uporabi oz. iskanju najbolj učinkovitega odmerka in spremljanju števila in resnosti stranskih učinkov. Pri izbiri zdravila in določanju odmerka mora imeti zdravnik vedno v mislih, da morebitna škoda, ki jo lahko povzročajo psihofarmaki, ne sme presegati pozitivnega terapevtskega učinka zdravil, ker gre za zdravje mladega, še razvijajočega se posameznika.

Družinski zdravnik, ki pozna vse družinske člane, družinske skrivnosti, hierarhično strukturo in način funkcioniranja družine, lahko igra zelo pomembno vlogo v pravočasnem odkrivanju in zdravljenju posledic disfunkcionalnosti družine. Družinski zdravnik ob razvojnih krizah družine lahko njihovim članom pomaga prepoznati probleme in razrešiti nastale konflikte in krize, še preden pride do resnejših zapletov. S tem ima njegovo preventivno in kurativno delovanje izjemen pomen v preprečevanju razvoja globljih psihopatoloških odklonov.

Kirurško zdravljenje

Kirurškega zdravljenja se poslužujemo takrat, kadar psihoterapija in zdravila ne pomagajo ali če gre za nujno odstranitev fizioloških vzrokov (odstranitev tumorjev).

Z novo metodo kirurškega posega v predel bazalnih ganglijev namestijo elektrodo, ki zavira oz. omejuje njihovo delovanje in povezovanje s čelnim režnjem. Gre za globoko možgansko stimulacija oz. zaviranje pretiranega delovanja.

Prognoza zdravljenja

Večini bolnikov se tiki z leti (starostjo) umirijo. Nekaterim pomagajo zdravila, nekaterim psihoterapija in nekaterim operacija. Manjšemu delu bolnikov se ne da pomagati. Vendar vsi lahko pričakujejo, da bodo z leti zaživeli normalno življenje.

Katero izobraževalno okolje je najboljše za otroke s Tourettovim sindromom

Čeprav otroci in mladostniki s Tourettovim sindromom pogosto normalno delujejo v rednem razredu, se ocenjuje, da imajo mnogi zaradi pridruženih motenj,

kot so motnja pomanjkanja pozornosti, obsesivno-kompulzivna motnja, pogosti intenzivni tiki, večje težave pri delu. Zaradi težav v socialnem prilagajanju bi morali tem učencem in dijakom zagotoviti šolsko okolje, ki ustreza njihovim individualnim potrebam. Vsekakor so upravičeni do tutorstva, manjših ali posebnih razredov, prilagoditve glede ocenjevanja, v nekaterih primerih celo do posebne ali zasebne šole. Vsi učenci in dijaki s Tourettovim sindromom pa potrebujejo strpno in sočutno okolje, ki bi jih sprejemalo in spodbujalo, da bi lahko razvili vse svoje zmožnosti.

Vsi učenci in dijaki s Tourettovim sindromom potrebujejo strpno in sočutno okolje, ki bi jih sprejemalo in spodbujalo, da bi lahko razvili vse svoje zmožnosti.

Otroka s tiki torej obravnavamo celostno. Glede na stopnjo tika prilagodimo tudi ukrepe, ki so potrebni, da se otrok v šoli počuti sprejetega. Vsekakor je priporočljivo, da o sami motnji izobrazimo učitelje oz. profesorje in otrokove sošolce. V primeru ko to potrebujejo tudi sami starši, pa se pogovorimo tudi z njimi. Pomemben poudarek mora biti na sprejemanju otrokovih tikov in zagotavljanju čim manj stresnega okolja.

Predlogi za delo z otroki s tiki v šoli

Delo s starši

Starši imajo največkrat sami težavo s sprejemanjem otrokovih tikov. Za njih so lahko simptomi zelo moteči zaradi same izvedbe ali se ob njih počutijo nelagodno, lahko tudi prestrašeno. Praksa kaže,da so starši otrok s tiki v večini zelo zaščitniški, veliko je tudi ukvarjanja z otrokom in njegovimi posebnostmi. Naloga svetovalne službe in učiteljev je, da starše pomirimo, da bo otrok kljub temu v šoli enakovredno sprejet in da mu šola lahko ponudi prilagoditve, ki mu bodo v korist.

Če se tikom pridružujejo še druge motnje, če ima otrok težave tudi pri učenju, je dobro, da svetujemo staršem, naj otroka pošljejo na celotno diagnostiko in usmeritev. S tem bo šola dobila konkretne napotke, kako ravnati z otrokom, in mu omogočila potrebne prilagoditve.

Delo s sošolci

Prav tako je pomembno, da z motnjo seznanimo tudi sošolce otroka s tiki. Pri tem si lahko pomagamo s tem, da otrokom razložimo, da je tik motnja, ki je ne moremo zadržati. Otroci najbolje razumejo, če jim povemo, da je tik podoben kihanju. Kihanja ne moremo zadržati, če pa že, pa je lahko naslednji kih močnejši. Prav tako se ob zadrževanju kiha ne počutimo dobro. Ob kihu se telo sprosti in začutimo olajšanje. Enako je s tiki.

Sošolce spodbudimo k temu, da otroka sprejmejo takega, kot je. Spomnimo jih, da pripombe ob tikih niso zaželene niti primerne. Dobro je, da skupaj z otrokom s tiki in sošolci poiščemo primeren izraz za skupek tikov, ki jih ima otrok. Tako bodo vedeli, o čem se pogovarjajo, in se bodo izognili nadaljnjim zadregam.

Delo z učitelji

Na delo z otrokom s tiki pripravimo celotni oddelčni zbor. Učitelje seznanimo z motnjo in jih poučimo o primernem odzivu na tike.

Otroci s tiki so zelo občutljivi na stresne okoliščine, zato je dobro, da jim jih ne izpostavljamo dodatno oz. jih na to pripravljamo postopoma. Npr. če otrok občuti veliko nelagodja pri govornem nastopu, poskusimo najprej ocenjevanje govornega nastopa individualno. Govorni nastop naj opravi v manjšem prostoru (kabinetu), samo z učiteljem. Ko bo to dobro opravil, lahko nadaljujemo z izpostavljanjem v učilnici, dodajamo sošolce in na koncu bo otrok že pripravljen na govorni nastop pred celotnim oddelkom. Bodimo potrpežljivi, a ne zaščitniški.

Delo z otrokom

Če bomo imeli možnost individualno delati z otrokom s tiki, je najbolje, da čas izkoristimo za to, da otroka naučimo sproščanja. Če lahko in če znamo, otroka naučimo tehnike postopne mišične relaksacije.

Če je otrok s tiki že prestal veliko zbadanja in žaljenja in se sramuje svoje motnje, mu pomagamo, da svojo motnjo in sebe ponovno sprejme. Ob tem naj začuti lahkotnost in igrivost, in ne togosti in resnosti. Pri tem je priporočljivo uporabljati čim več nadomestnih figur, s katerimi se lahko otrok lažje poistoveti in spregovori.

Sklep

Za uspešno zdravljenje tikov in Tourettovega sindroma je pomembna pravočasna diagnoza in takojšnje ukrepanje zdravnikov, staršev in vzgojno-izobraževalnega okolja. Sprejemanje in razumevanje vzrokov in težav, s katerimi se sooča otrok, je pomemben dejavnik pri zdravljenju motnje. <

Literatura

1. Bertoncelj - Pustiček, S. (1991). Somatizacija - telesne težave kot izraz mladostnikovega odnosa do sebe in svojega okolja. V Tomori, M. (ur.), *Pedopsihiatrija*, str. 46-52. Ljubljana: Medicinska fakulteta
2. Nikolič, S. (1990). Psihosomatske bolesti. V *Mentalni poremečaji u djece i omladine 2*, str. 128-140. Zagreb: Školska knjiga.
3. Packer, E. L. (2013). *Raziskava na univerzi Yale, 17. april 2013*. Child Study Center. *Odgovor mami deklice s tiki;* dr. Dr. Andreja Pšeničny, univ. dipl. psih., 21. 2. 2011.
4. Praper, P. (1992). Znaki neadekvatne adaptacije. V *Tako majhen, pa že nervozen?*, str. 103-120. Nova Gorica: Educa.
5. Tadič, N. (1989). Psihoneuroze. V *Psihiatrija detinjstva i mladosti*, str. 244-256. Beograd: Medicinska knjiga.
6. Oddaja o Tourettovem sindromu na radiu RTV SLO, gost dr. Pirtošek (dosegljiva na http:tvslo.si/predvajaj/tourettov-sindrom/ava2.127387258/.
7. Uporabljene internetne strani:
   a) Ability: www.ability.org.uk/tourette.html
   b) Learning Disabilities Association of America: www.ldanatl.org
   c) Tourette Syndrome Association of New Jersey, Inc: www.tsanj.org/tsa/links.html
   č) Tourette Syndrome: Untangling the Web -- by Leslie E. Packer, PhD:
   d) www.tourettesyndrome.net
   e) Virtual Hospital: www.uihealthcare.com/topics/medicaldepartments/psychiatry/tourettes/index.html
   f) http://web.sc-celje.si/tomi/seminarske2007/TS/zdravljenje.htm
   g) http://en.wikipedia.org

KULTURNI BAZAR 2017 ©
KULTURA SE PREDSTAVI
CENTER KULTURE ŠPANSKI BORCI
11.00–12.00
30. 3.

Hud pesjan

Predstava in predstavitev različnih pristopov do kompleksne tematike nasilja

Koncept in režija: Iztok Kovač, ustvarjalci in izvajalci: EnKnapGroup (Ana Štefanec, Luke Thomas Dunne, Lada Petrovski, Jeffrey Shoenaers, Gilles Noël, Matea Bilosnić)

En hud pesjan je živu ... popularna otroška pesem Marijana Vodopivca, ki je podobno kot njena predhodnica *Huda mravljica* tako rekoč ponarodela, vzgojiteljem, učiteljem, staršem in otrokom znana otroška pesem, je zopet ponudila izhodišče za novo otroško predstavo koreografa Iztoka Kovača in skupine EnKnapGroup kot znana glasbena predloga brez obstoječe vizualne podobe/uprizoritvene manifestacije. Z intermedijskim in interaktivnim pristopom ter inovativnim gibalnim jezikom bo predstava humorno in otrokom dostopno predstavila zgodbe »pesjanstva in pesjanov« v različnih oblikah in pojavnostih. Samo besedilo s svojo ponekod grozljivostjo in krutostjo ponuja izjemen izziv za obdelavo tematike in žanra, ki ni tipičen za otroške predstave, saj obravnava še kako aktualno temo nasilja in (ne)moči, s katero se otroci srečujejo dnevno tako med vrstniki kot v svoji bližnji ali daljni okolici. Namen predstave je odkrito in neboleče spregovoriti o »pesjanstvu« ter otrokom izvirno predstaviti in pojasniti temne plati posameznika, družbe in kulture. Zahtevna tematika za skupino EnKnapGroup predstavlja izziv tudi zato, ker se naša vedenja odražajo v naši drži z izrazitim gibalnim predznakom.

Dan dejavnosti kot učenje spoprijemanja s čustvi

ALJOŠA DORNIK, Osnovna šola Brinje Grosuplje
aljosa.dornik@guest.arnes.si

● Povzetek: Šola je prostor, kjer se poleg »navadnega« pouka odvija vrsta drugih šolskih in obšolskih dejavnosti: proslave, krožki, delavnice, dnevi odprtih vrat, dnevi dejavnosti, karierni sejmi, krajši festivali (npr, glasbeni), različna tekmovanja (npr. First Lego League Slovenija). Vse naštete dejavnosti popestrijo dogajanje, ugodno vplivajo na vzdušje v šoli in lahko vzbudijo prijetno in koristno preživljanje časa. Izkoristimo jih tudi za spoznavanje in urjenje socialnih veščin ter pridobivanje znanja o temah, ki niso vključene v redni pouk. Ena izmed osnovnih zmožnosti, ki nam koristi v vsakdanjem življenju, je tudi uravnavanje čustev. Čustva v okviru vedenjsko kognitivnega modela razumemo kot eno izmed štirih komponent človekovega udejstvovanja. V delavnici o zdravju so osmošolci spoznali temeljne pojme in znanja o čustvih ter povezali miselne vsebine z nastankom čustev. Še posebej smo se osredinili na čustvo strahu.

Ključne besede: obvladovanje čustev, kognitivna terapija, strah.

Activity Day as a Way of Learning to Deal with Emotions

● Abstract: School is a space in which, in addition to ‚regular' classes, a number of other school and extracurricular activities take place: celebrations, clubs, workshops, open door days, activity days, career fairs, shorter festivals (e.g. a music festival), and competitions in various disciplines (e.g. First Lego

League Slovenia). All of the above-mentioned activities make things more interesting, have a beneficial impact on school climate, and may lead to a pleasant and good way of spending one's time. Such activities can be used for learning and honing social skills and for gaining knowledge about topics that are not included in regular lessons. One of the basic abilities that are useful in our everyday lives is the balancing of emotions. Under the cognitive-behavioural model, emotions are considered one of the four components of human activity. In the health workshop, eight graders became familiar with the basic concepts and knowledge about emotions, and connected mental contents with the formation of emotions. We focused above all on the emotion of fear.

Keywords: control of emotions, cognitive therapy, fear.

Pomembnost zavedanja, izražanja in obvladanja čustev

Slovar slovenskega knjižnega jezika definira čustvo kot »duševni proces ali stanje, ki je posledica odnosa med človekom in okoljem« (Bajec idr. 1987).

Čustva so intenziven motivacijski dejavnik, zaradi katerega ljudje počnemo različne dejavnosti in se različno odzivamo na dogodke. Lahko so ugodna ali neugodna, z moralnega vidika nevtralna, zato jih ne označujemo kot dobra ali slaba, nujna ali nepotrebna, pravilna ali napačna. Pomembno je, da se že otroci naučijo, da niso funkcionalni samo takrat, ko občutijo npr. veselje, ljubezen, ampak tudi takrat, ko občutijo druga čustva. Čustev ne presojamo vrednostno. Normalno je, da doživljamo vsa čustva. Vendar so intenziteta, pogostost in način izražanja čustev tiste smernice, ki določajo, ali sta naše spoprijemanje s čustvi ter vsa ostala simptomatika še v merah obvladljivega (Akin, Cowan, Palomares in Schilling 2000).

Pomembno je, da se že otroci naučijo, da niso funkcionalni samo takrat, ko občutijo npr. veselje, ljubezen, ampak tudi takrat, ko občutijo druga čustva.

Malo kje se v kurikulu izobraževalni program dotakne nastanka, izražanja, doživljanja čustev ter njihovega obvladovanja. V šoli so čustva pri določenih učnih vsebinah zgolj omenjena (npr. pri predmetu družba v 4. razredu). Učenci v medsebojnih vsakdanjih pogovorih pa omenjajo čustva največkrat kot del vljudnostne fraze v pogovoru: »Kako pa si?« »Carsko!«

Zakaj je pomembno, da učenci že v osnovni šoli spoznajo nastanek različnih čustev, njihovo izražanje in načine obvladovanja z določenimi posledicami?

Ena od komponent zdravja je duševno zdravje, ki ga definiramo kot stanje dobrega počutja, v katerem posameznik uresničuje svoje potenciale, se spopada z vsakdanjim stresom, je pri delu produktiven in uspešen in lahko da svoj prispevek družbi (WHO 2013). Razpoloženje in čustvena stanja, tako ugodna kot neugodna, vplivajo na naše miselne procese in vedenje. Odsotnost ugodnih in pretirana občutljivost na neugodna čustva lahko povzročita škodljivi stres. Pri tem je zanimivo, da ugodna in neugodna čustva niso skrajnosti istega kontinuuma, ampak so vsako zase svoja dimenzija. Učenje o čustvih (kaj so čustva) in njihovem obvladovanju je lahko eden od načinov skrbi za duševno zdravje (Kendall, 2006).

Ni dovolj, da poznamo korake reševanja določenega problema. Okoliščine z velikim čustvenim vznemirjenjem ali močnimi čustvi lahko močno vplivajo na razmišljanje.

Otroci, ki znajo funkcionalno ravnati s svojimi čustvi in prepoznavajo čustva pri drugih ter se nanje ustrezno odzivajo, imajo več možnosti za srečno in produktivno življenje (Schilling, 2000).

Med čustvi in mišljenjem obstaja močna recipročna povezava. Čustvo ne nastane samo od sebe, ampak je posledica določenih miselnih vsebin (slika 1). Tako vedenje kot čustva so pod vplivom naše zaznave določenih dogodkov.

MISEL →	ČUSTVO
»Računanja ne znam. Joj, lahko pišem za enko!«	**Strah**

Slika 1: Povezava med mislijo in čustvom po vedenjsko-kognitivnem modelu

Kako se bomo počutili in odzvali na določene okoliščine, ni odvisno od samih okoliščin, temveč od naše interpretacije okoliščin (Beck 2007). Način razmišljanja se odraža v obliki naših stališč, (temeljnih) prepričanj, vrednot, pravil, ki jih imamo globoko vsajene v sebi in določajo naš interpretacijski okvir dogodkov. Vedenjsko-kognitivna terapija zastopa opisani koncept in je zelo uporabna tudi pri delu z otroki v šoli.

V laični javnosti, pa tudi v šolskem okolju, prevladuje mišljenje, da morajo otroci znati izražati in obvladati čustva. Pri tem pa (ne)hote pozabljamo na prvi del, ki spodbudi nastanek čustva. Torej, če pri mladostniku, ki ima težave z agresivnimi izbruhi, ne vključimo v obravnavo miselnega dela, ne bomo dosti dosegli s treningom nadzorom jeze. Pri osredinjanju samo na čustveni vidik ne spreminjamo miselnega, ki je še kako pomemben pri nastanku čustev. Drugo polje, v katerega se v članku ne spuščam, pa je ogledalo nas samih: v kakšni meri odrasli izražamo čustva in obvladujemo intenzivna čustva? Kakšen model predstavljamo mladim?

Tudi pri individualnem, svetovalnem procesu, kadar se z učencem pogovarjamo o počutju v določenih okoliščinah, ne ostanemo samo pri čustvih. Iščemo tudi izvor - miselne sheme, interpretacije, ki so pognale določena razpoloženja v tek. Čustva so vstopnica, ki nas lažje pripelje do miselnega sveta, saj je za vsakogar lažje opaziti spremembo v počutju pri sebi: npr. ko se neko nevtralno počutje spremeni v strah. Ko uvidimo, da smo spremenili počutje, se nato lažje osredinimo na miselne vsebine, ki so bile takrat v nas. Čustva z metaforo lahko opišemo kot utripanje rdeče lučke, ko se sproži alarm. Oboje nam sporoča, da je nekaj narobe.

Tudi pri individualnem, svetovalnem procesu, kadar se z učencem pogovarjamo o počutju v določenih okoliščinah, iščemo tudi izvor – miselne sheme, interpretacije, ki so pognale določena razpoloženja v tek.

Delavnica o čustvih

Na naši šoli šolska svetovalna služba vsako leto organizira in izvede pet do šest dni dejavnosti za učence od 6. do 9. razreda. Že več let imamo oblikovan nabor vsebin, ki ga vsako leto dopolnjujemo, spreminjamo, brusimo z namenom, da bi naredili teme privlačnejše, razumljivejše za učence. Iščemo ustrezne didaktične metode za doseganje zastavljenih ciljev. V 6. razredu je vodilna tema prijateljstvo, v 7. razredu se ukvarjamo z besednimi sporočili, medtem ko imamo v 8. razredu dve temi: zdravje in spolnost. Za devetošolce prav tako pripravimo dve temi: poklici in mediji. V nadaljevanju se bom osredinil na dan dejavnosti Zdravje. Podrobneje bom predstavil delavnico spoprijemanja s čustvi, v kateri uporabljam osnove vedenjsko-kognitivne terapije.

Dan dejavnosti z naslovom Zdravje, izvajamo že trinajst let z učenci osmih razredov. V začetnih letih smo se predvsem osredinjali na posledice zlorabe drog. Kasneje smo spreminjali in širili cilje, tako da so danes cilji dneva dejavnosti:

- spoznavanje vzrokov za poseganje po drogah,
- spoznavanje škodljivih posledic drog,
- spoznavanje zdravega načina življenja,
- spoznavanje osnov zdravega gibanja,
- spoznavanje zdrave prehrane,
- učenje soočanja in spoprijemanja s čustvi.

Dan dejavnosti je zasnovan tako, da je razdeljen na pet vsebinskih sklopov, ki jih izvajamo v obliki delavnic:

a) soočanje s čustvi,
b) posledice uživanja drog (spoznavanje preko socialnih iger),
c) učinki drog (poudarek na škodljivih posledicah),
č) telesnogibalne vaje za vsakodnevno uporabo,
d) zdrava prehrana.

Včasih povabimo zunanje sodelavce iz društva Muza, ki učencem v interaktivnih vajah predstavijo telesni vidik samopodobe in povezave z motnjami hranjenja.

Učenci prehajajo od ene delavnice k drugi. Vsaka delavnica traja eno šolsko uro. Poleg mene pri izvedbi delavnic sodelujejo še drugi pedagoški delavci šole: učiteljica biologije, specialna pedagoginja, socialna delavka, športni pedagogi, sodelavec, ki ima kronično bolezen diabetes in v okviru delavnice prehrane spregovori o posledicah različnih prehranjevalnih navad.

Delavnica, ki sem jo v letošnjem šolskem letu uvedel na novo, je soočanje s čustvi. Nanaša se na prepoznavanje, sprejemanje in izražanje čustev. Delno je povzeta po knjigi *10 korakov do boljše samopodobe* (Tacol 2010). Vanjo sem vpeljal še osnove vedenjsko-kognitivne terapije.

Cilj delavnice je, da se učenci zavedajo različnih čustvenih stanj, jih povezujejo z različnimi tipi misli in spoznajo različne načine sproščanja intenzivnih čustev.

Delavnica poteka po vrstnem redu, ki ga navajam spodaj.

A) Katera čustva poznam?

Na začetku definiramo čustva:

- *Kaj so čustva?*

Nato se učenci po trije razdelijo v skupine in naštejejo čustva, ki jih poznajo. Čustva lahko po metodi snežene kepe, najprej vsak sam zapiše na listek, nato jih pregledajo in zatem poročajo skupini, katera čustva poznajo. Vodja delavnice po njihovem nareku zapisuje čustva na tablo. Razporeja jih lahko po različnih merilih (enega si izberemo):

- ugodna - neugodna,
- osnovna - sestavljena.

Nato vsaka skupina s pantomimo predstavi neko čustvo, drugi pa ugibajo, za katero čustvo gre.

Z učenci se pogovorimo, *katera čustva so lažje zaigrali (sestavljena, osnovna) in prepoznali.*

V pogovoru naj bi učenci spoznali, da včasih prehitro sklepamo, kako se nekdo počuti, prehitro sodimo in ocenjujemo, ker ne poznamo okoliščin, v katerih se je čustvo pojavilo. Npr. nekoga označimo za »jokico«, ne vemo pa, da ima njegov oče hudo bolezen in je v obdobju, ko je družinsko okolje zelo negotovo.

B) Skrivanje in maskiranje čustev

Prava čustva pri drugih težko prepoznamo, ker skrivamo čustva, jih maskiramo z drugimi ali pa zaigramo. Učenci se v parih pogovorijo:

- *Katera svoja čustva težko pokažem drugim?*
- *Zakaj močnih čustev ni dobro predolgo skrivati v sebi?*

C) Čustvo strahu

Vsak učenec dobi delovni list in razmišlja o svojih strahovih.

Napiši nekaj svojih strahov.

ČESA ME JE STRAH

V šoli: _____

Med prijatelji: _____

V zvezi s prihodnostjo: _____

V zvezi z zdravjem: _____

Strah me je še: _____

Pomisli na dogodek, okoliščine iz bližnje preteklosti, ko te je bilo strah. V okenca zapiši:

- kakšno obliko strahu si doživljal (strah, grozo, skrb ...),
- kaj se je dogajalo v tvojem telesu,
- kaj si takrat razmišljal,
- kaj si v teh okoliščinah storil.

OKOLIŠČINE, KO ME JE BILO STRAH

Kaj sem razmišljal?	Kaj sem storil?
Kaj se je dogajalo v mojem telesu?	Kaj sem doživljal?

Slika 2: Delovni list za razmišljanje o strahovih

Ko učenci končajo delo, sledi pogovor s celotno skupino, v katerem povzamemo vpliv misli na čustva. Pri strahu so ključne miselne vsebine, pri katerih ocenimo, da nam (ali drugim) grozi nevarnost, da se bo nekaj hudega zgodilo. Z mislimi smo prekomerno osredinjeni na izvor nevarnosti.

Z učenci naštejemo, kaj lahko storimo, da bi spremenili misli: preusmerimo pozornost, poskušamo rešiti težavo, povemo komu o tem, se gibamo, sproščamo itd.

Č) Ogled videa v zvezi z negativnimi mislimi

Ogledamo si kratek video ASD CBT Video for Children, ki preprosto in jasno prikazuje povezavo med mislimi in počutjem. Osredinja se na negativne in pozitivne samodejne misli, ki so v ozadju različnih čustev (žalosti, jeze, strahu). Nakazuje spremembo negativnih misli s pozitivnimi. Video si ogledamo tako, da ga med predvajanjem ustavljamo, prevajamo in razlagamo vsebino. Zelo je pomembno, da učenci razumejo, da lahko zunanji dogodek sproži v nas določene negativne misli (npr. nekdo te porine na hodniku, prešine te misel »Kaj se dela važnega, bedak!«), ki sprožijo čustvo (npr. jeza), kar se navsezadnje vidi v našem vedenju.

Na koncu delavnice povzamemo bistvo:

- obstaja nabor čustev,
- včasih imamo težave pri prepoznavanju čustev pri sebi in drugih,
- nekatera neprijetna čustva skrivamo ali maskiramo,
- kaj narediti z intenzivnimi čustvi,
- čustvo strahu in
- povezava med mislimi in čustvi.

Sklep

Otroke je treba opremiti z veščinami, da se bodo lažje soočali z izzivi in težavami v življenju. Poleg informiranja in izobraževanja o različnih socialnih spretnostih, nasilju, drogah ipd. je treba pomagati usvajati veščine sprejemanja in obvladovanja lastnih čustev in misli. Opisana delavnica je drobec, ki ga lahko dogradimo v zanimive vsebine, ki jih lahko z učenci odpiramo pri dnevih dejavnosti in urah oddelčne skupnosti. S tem zajamemo celotno generacijo, ki bi jo skozi določeno interesno dejavnost vsekakor izpustili.

Poleg informiranja in izobraževanja o različnih socialnih spretnostih, nasilju, drogah ipd. je treba pomagati usvajati veščine sprejemanja in obvladovanja lastnih čustev in misli.

Učenci v delavnici radi sodelujejo, predvsem sta zanje zanimiva prvi in zadnji del (ogled videa). Delavnico lahko smiselno nadaljujemo tako, da učenci analizirajo lastne primere in preizkušajo različne strategije. Za tako nadaljevanje pa potrebujemo več kot le eno šolsko uro. Predvsem bi bilo koristno, da bi tovrstne teme integrirali v učne načrte, da bi se v okviru pouka učili in vadili ter tudi vrednotili (pa ne z ocenami) naše soočanje in sprejemanje s čustvi in težavami. <

Viri

1. ASD CBT Video for children number 1. Dostopno na: https://www.youtube.com/watch?v=af04iwPN6vI (3. 1. 2016).
2. Akin, T., Cowan, D., Palomares S. in Schilling, D. (2000). *Pomoč otrokom pri sprejemanju z žalostjo, strahom in jezo.* Ljubljana: Educy.
3. Bajec, A. idr. (1987). *Slovar slovenskega knjižnega jezika I.* Ljubljana: DZS.
4. Beck, J. S. (2007). *Kognitivna terapija.* Zagreb: Naklada Slap.
5. Kendall, P. C. (2006). *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures.* New York: The Guilford Press.
6. Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence.* Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
7. Tacol, A. (2010). *10 korakov do boljše samopodobe.* Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
8. WHO. *Mental health: a state of well being.* Dostopno na: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ (2. 3. 2016).

Osebni izziv – mentorstvo otroškega parlamenta

MAJA GORENC ŠULC, Osnovna šola Podbočje
maja.gorenc-sulc@guest.arnes.si

● Povzetek: Otroški parlament je oblika vzgoje šolskih otrok za demokracijo, ki je za otroke neprecenljiva, saj jih uči številnih socialnih in komunikacijskih veščin – spodbuja kritično mišljenje, omogoča medgeneracijsko povezovanje, uči o različnih temah, zastavlja številna vprašanja, osvešča o pomenu dialoga, razprave, odkrivanja in podiranja tabujev, spoštovanja različnosti in sprejemanja drugačnosti oz. različnosti. Ko sem se pred leti srečala z vodenjem šolskega parlamenta, me je skrbelo, kje bom dobila informacije o zastavljeni temi, da jo bom dobro predstavila otrokom. Prebrala sem priročnik za mentorje in mrzlično začela iskati informacije po spletu, se napotila v knjižnico po literaturo s tega področja, klicala kolegico, mentorico šolskega parlamenta na drugo šolo ... Le zakaj, sem se začela spraševati. Mentorstvo sem vzela kot osebni izziv in poslanstvo.

Ključne besede: mentor, otroški parlament, veščine, vzgoja.

Personal Challenge – Mentoring a Children's Parliament

● Abstract: Children's parliament is a form of educating school children for democracy and is invaluable to children, as it teaches them many social and communication skills; it promotes critical thinking; enables intergenerational integration; teaches about various topics; poses numerous questions; and raises awareness of the importance of dialogue, debate, discussion, discovering

and shattering taboos, of respecting diversity, and accepting differentness or diversity. Years ago, when I was entrusted with the task of leading a school parliament, I was worried where I would obtain information about the proposed topic so that I would be able to present it to the children well. I read a handbook for mentors and began to feverishly look up information online, went to the library to borrow literature on the topic, called a colleague, a school parliament mentor at another school, etc. What for, I began to wonder? I considered mentoring a personal challenge and mission.

Key words: mentor, children's parliament, skills, education.

Otroški parlament

Otroški parlament je projekt, ki se že od leta 1990 odvija pod okriljem Zveze prijateljev mladine Slovenije. Gre za javno tribuno otrok na temo, ki jo izberejo osnovnošolci na državnem otroškem parlamentu. Pomeni tudi obliko sodelovanja otrok v družbenem dogajanju. Čeprav Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah (OZN 1990) otrokom daje možnost za podajanje mnenj, otroci namreč še vedno pogosto čutijo, da jih odrasli ne poslušajo ali pa jih ne jemljejo resno. V sodobni družbi imajo otroci še vedno šibek položaj, nizek status in vse prepogosto nobenega vpliva na odločitve o njihovem življenju znotraj družine, šole, širše skupnosti in politike.

Pravica do sodelovanja pri odločitvah, ki vplivajo na posameznikovo življenje, je ena izmed temeljnih človekovih in s tem tudi otrokovih pravic.

Pravica do sodelovanja pri odločitvah, ki vplivajo na posameznikovo življenje, je ena izmed temeljnih človekovih in s tem tudi otrokovih pravic. Zagotovljena je v 12. členu konvencije, ki jo je sprejela večina držav. Skupaj z zaščito otrok in zadovoljitvijo njihovih osnovnih potreb je participacija eno izmed treh načel, na katerih temelji konvencija.

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

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

Mentorstvo otroškega parlamenta

Mentoriranje otroškega parlamenta je kompleksno. Vključuje delavnice, plakate, objave v šolskem časopisu in na šolskem radiu, intervjuje, ankete, vprašalnike, študij literature za učence in učitelje, lahko uvede bralni kotiček v šolski knjižnici, bralne delavnice, okroglo mizo, zloženke, akcijo zbiranja izdelkov, objave na šolski oglasni deski, likovno ustvarjanje, lutkovne predstave, igre vlog, film, strip, zbiranje fotografskega gradiva, člankov in drugih objav v medijih, debate, predavanja raznih strokovnjakov, osebne zgodbe, dan odprtih vrat, medpredmetno povezovanje, projektni dan, izkustveno ali kreativno delavnico idr.

Mentor mora dobro poznati (Strehar, 2011) temo otroškega parlamenta, metode in načine obravnave tem, teoretična znanja predstavnikov učencev ter metode in modele za razvijanje moralnega učenja.

1. Tema otroškega parlamenta
   To so nacionalne teme in teme, ki jih predlagajo učenci. Največkrat so povezane z aktualnimi pojavi v družbi, s pravili skupnega bivanja in težavami odraščanja. Mentor se mora najprej sam dobro teoretično podkovati o določeni temi. Izhodišča obravnav tem so dogodki na šoli, aktualen film, pesem, obiski institucij (političnih, družbenih), gostje, aktualni dogodki v družbi, v kraju, raziskave na šoli, v oddelkih, izkušnje učencev ipd.

2. Metode in načini obravnave tem
   Mentor uporablja različne metode dela, manj je frontalnega učenja, veliko več je izkustvenega. Pogoste metode dela in pristopi so raziskovalno delo, >

razprava, okrogla miza, debata, sodelovalno učenje, vodenje, organiziranje.

Mentor usposobi in opremi učence za predstavniško funkcijo z znanjem in veščinami:

- za javno nastopanje: predstavniki učencev javno nastopajo na sestankih razrednih ur, na okroglih mizah, ko predstavljajo sebe in svoj program, kadar vodijo delavnico v oddelku ali skupščini. Pred nastopanjem se je treba z učenci pogovoriti in praktično izpeljati njihov nastop ter evalvacijo nastopa;
- s komunikacijskimi spretnostmi: poslušanje, argumentiranje, razpravljanje, diskutiranje. Predstavniki učencev se na oddelčnih sestankih, na zasedanjih otroškega parlamenta, na sestankih učijo poslušati, argumentirati svoja stališča ter tako razpravljati o temah;
- s spretnostmi kritičnega in argumentiranega razmišljanja in slikanja pozitivnih rešitev: učence je treba spodbujati h kritičnemu in argumentiranemu razmišljanju, toda ne h kritiziranju; njihovo razmišljanje naj vodi v rešitev problema;
- s spretnostmi sodelovanja, timskega dela: učenci marsikatero dejavnost izpeljejo v timu, na primer vodijo razredno uro, delavnico, pripravijo predstavitev Power Point, igro vlog, delovne liste ipd.; po izpeljani dejavnosti z učenci izvedemo evalvacijo in refleksijo, kako so se počutili, kaj so posamezniki in drugi prispevali k skupini, kaj bi spremenili, na kaj so ponosni;
- s spretnostmi preprečevanja in reševanja konfliktov, posredovanja.
- Učenci se spoznajo z osnovami mediacije in jih znajo uporabljati v vsakdanjem življenju.
- Priprava na sestanek, zasedanje.
- Učence naj mentorji še pred sestankom in zasedanjem učijo o namenu sestanka, o načinu vodenja, o sestavi vabila, dnevnega reda.
- Spretnosti demokratičnega vodenja.
- Učenci naj se spoznajo s posameznimi elementi, kot so dnevni red, sklepi, dogovori, usmerjanje, razprave, časovne omejitve govorcev, vljudni in sovražni govor, bonton, spoštovanje drugačnosti, pravica do drugačnega mnenja.
- Spretnosti pogajanja: učence spodbujamo k predlaganju sprememb, izboljšav in jih opogumljamo, opolnomočimo za to, da naj poskušajo doseči soglasje, sporazum prek predloga med sabo ali z učitelji.
- Načrtovanje: učenci se ob podpori mentorja učijo načrtovati letni delovni načrt za otroški parlament. Posamezne akcije in dejavnosti načrtujejo že na začetku šolskega leta ter določijo nosilce dejavnosti ter časovne termine. Letni program dela jih zavezuje k realizaciji načrtovanega. Seveda pa vsako posamezno dejavnost načrtujejo tik pred izvedbo.
- Organiziranje: skupina učencev s skupnim ciljem izpelje dejavnost.

Mentor mora dobro poznati temo otroškega parlamenta, metode in načine obravnave tem, teoretična znanja predstavnikov učencev ter metode in modele za razvijanje moralnega učenja.

3. Teoretična znanja predstavnikov učencev
   - Teorije o debatiranju, pri čemer se naučijo govornega nastopanja, postavljanja tez, argumentiranja, diskutiranja, poslušanja, pravil sodelovanja v skupini, obiska institucij, prireditev in aktivnega sodelovanja na njih (državni zbor, okrogla miza, miza o problemih mladih ipd.).

4. Metode in modeli za razvijanje moralnega učenja
   Temelji moralnega učenja in razvoja so v socialnem učenju po Banduri (posnemanje drugih) razvijanje moralnega presojanja v skladu z razvojno stopnjo mišljenja (Piaget, Kohlberg) in na celostni izkušnji (humanistična psihologija); Marentič Požarnik (2000, str. 17-21) naniza primere metod in modelov, primernih za razvijanje moralnega učenja:
   - razjasnjevanje vrednot, čustev, stališč do vprašanj (spoznavno področje), npr. zdravja, prijateljstva, uspeha, okolja /.../, pri čemer se mentor ne opredeli. Učenci nadaljujejo povedi Pripravljen bi bil umreti za ...; Pripravljen bi se bil stepsti za ...; Le prijatelju bi zaupal, da ... Da pa ne pride do vrednotne nevtralnosti, mora slediti poglobljena razprava.

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

Primeri dobre prakse srečanj otroškega parlamenta

- Predstavnici otroškega parlamenta iz 9. razreda sta pripravili predstavitev Power Point o medvrstniškem nasilju. Predstavitev sta ponazorili s kratkimi video projekcijami primerov vrst nasilja in predstavitev sami predstavili svojim vrstnikom.
- Učenci 6. do 9. razreda so brali knjige na temo otroškega parlamenta in ob prebranih knjigah debatirali, igrali igre vlog, pripravljali prispevke za šolski radio in šolsko oglasno desko.

- Zbirali so slikovno gradivo in prispevke iz medijev na aktualno temo otroškega parlamenta.
- Pripravili so križanko in jo posredovali ostalim učencem v reševanje.

Križanka na temo pasti mladostništva

					1.	S	**P**	L	E	T	N	O		
	2.	N	E	Z	**A**	U	P	L	J	I	V	O	S	T
				3.	**S**	N	I	F	A	N	J	E		
				4.	**T**	R	A	V	A					
		5.	P	R	**I**	J	A	T	E	L	J	S	T	V	O
				6.	**M**	A	M	I	L	A				
				7.	**L**	J	U	B	E	Z	E	N		
				8.	N	**A**	D	L	E	G	U	J	E	
		9.	M	E	**D**	V	R	S	T	N	I	Š	K	O
	10.	A	L	K	**O**	H	O	L	N	E				
				11.	**S**	M	S							
				12.	S	**T**	I	S	K	I				
	13.	P	R	E	**N**	A	J	E	D	A	N	J	E	
				14.	K	R	**I**	M	I	N	A	L	N	O
15.	M	L	**A**	D	O	S	T	N	I	**Š**	T	V	O	
				16.	I	N	**T**	E	R	N	E	T		
		17.	T	E	**L**	E	**V**	I	Z	I	J	E		
				18.	F	**A**	C	E	B	O	O	K		

1. Nadlegovanje prek spleta imenujemo _____ nasilje.
2. Če mladostnik ne zaupa svojih težav drugemu, pravimo temu _____.
3. Oblika uživanja drog se imenuje S _____.
4. Nelegalna droga, po latinsko Cannabis.
5. Kako z drugo besedo poimenujemo, če sta Janez in Peter prijatelja? _____
6. Skupina nevarnih substanc, droge oziroma _____.
7. Tine ljubi Metko, temu čustvu pravimo _____.
8. Če te bo sošolec zagrabil za ovratnik in od tebe zahteval denar, to pomeni, da te _____.
9. Če se vrstniki med seboj pretepajo, pravimo, da gre za _____ nasilje.
10. Vino, vodka, gin sodijo med _____ pijače.
11. Kratko sporočilo na mobilnem telefonu.
12. Ko se mladostnik znajde v _____, mu prijatelji pomagamo.
13. Motnja hranjenja s pretiranim uživanjem hrane.
14. Če ukrademo nekaj v trgovini, gre za _____ dejanje.
15. Adolescenci/obdobju odraščanja z drugo besedo rečemo _____.
16. Mladi veliko informacij najdejo na _____.
17. Tudi s pretiranim gledanjem _____ smo lahko zasvojeni.
18. Popularno socialno omrežje _____.

Sklep

Otroški parlament je nastal na pobudo otrok - učencev, da bi lahko javno spregovorili, predstavili svoja mnenja, ideje, dileme o vprašanjih, ki so pomembna v obdobju odraščanja v okolju, v katerem živijo, se šolajo ali preživljajo prosti čas. Pri izvajanju programa otroških parlamentov otroke spodbujamo k izražanju lastnih mnenj o aktualni problematiki in perečih vprašanjih, s katerimi se vsakodnevno srečujejo in se učijo razpravljati strpno, upoštevajoč mnenja vseh udeležencev. Gre za razvijanje komunikacijskih spretnosti, socialnih veščin in zmožnosti za razreševanje konfliktov, zmanjševanje agresivnih oblik reševanja problemov.

Po mnogih letih mentorstva otroškega parlamenta sem ugotovila, da mi vendarle ni treba o temi veliko vedeti, da bom le učencem zastavljala dobra vprašanja, jih napeljevala k raziskovanju in skrbela, da bodo vsi vključeni in upoštevani, pa bodo sami prišli do pomembnih spoznanj o določeni temi. Zato priporočam vam, dragi kolegi, mentorji otroških parlamentov, da se vam ni treba tako truditi, otroci se bodo naučili več, če bodo do spoznanj prišli sami. <

Viri

1. *E-priročnik za mentorje in koordinatorje otroških parlamentov*. (2012). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije. Dostopno na: http://www.zpms.si/programi/otroski-parlament/ (21. 10. 2015).
2. Konvencija o otrokovih pravicah (OZN), Generalna skupščina Združenih narodov z resolucijo št. 44/25 (2. 5. 2015).
3. Metodični priročnik za mentorje otroškega parlamenta, ki je nastal v okviru regijskih izobraževanj za mentorje otroških parlamentov. (2009). ZPMS. Dostopno na: http://www.zpms.si/programi/otroski-parlament/ (21. 10. 2015).
4. *Otroški parlament*. Dostopno na http://www.zpms.si/programi/otroski-parlament/ (21. 10. 2015).
5. Sciarra, D. T. (2004), *School Counseling - Foundations and Comtemporary Issues*. Belmont, USA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
6. Strehar, K. (2011). *Skupnost učencev, šolo in šolski parlament med idejo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/536/1/zadnja_verzija_naloge.pdf (5. 10. 2015).
7. Šepetavc, K. (2008), *Vplivnost šolskega svetovanja na šolsko in poklicno odločitev učencev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

KULTURNI BAZAR 2017
KULTURA SE PREDSTAVI
M DVORANA M3,4 14.00–15.30 **30. 3.**

O otrokovih pravicah skozi kulturo

Medresorski tematski sklop

Sodelujejo: veleposlanica mag. Blanka Jamnišek, Ministrstvo za zunanje zadeve RS; mag. Barbara Urbanija, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO; Nika Damjanovič, MGML; Metka Koder, OŠ Trnovo; Katerina Mirović, Stripburger/Forum Ljubljana; dr. Marina Lukšič Hacin, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

Otrokove pravice so vedno aktualna problematika, ki jo lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu ali vsakdanjem življenju obravnavamo z različnih vidikov in na različnih ravneh. Skozi predstavitve primerov dobrih izkušenj: slovenskega projekta *Naše pravice*, natečaja in razstave *Otroci brez otroštva*, mednarodnega natečaja *Živel strip! Živela animacija!*, UNESCO šol in programa strokovnega usposabljanja *Le z drugimi smo* ter skozi razpravo bomo spoznali, kako lahko otrokom in mladim skozi kulturo približamo spoznavanje otrokovih pravic, jih opozorimo na posamezne problematike, kot so pravice otrok beguncev in otroško delo, na spoštovanje različnosti in oblikovanje strpnih medosebnih odnosov.

Predstavljamo

Ana Kozina

Anksioznost in agresivnost v šolah

Dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje

Pedagoški inštitut je letos izdal znanstveno monografijo *Anksioznost in agresivnost v šolah* avtorice Ane Kozina, ki pozornost pritegne že z zastavitvijo vsebine v naslovu. Sprašujemo se, ali agresivnost v naši šoli postane tema, šele ko preraste v vidni problem.

Že v Zakonu o osnovni šoli je med splošnimi cilji poudarjeno, da šola spodbuja celostni razvoj otroka; tudi čustveni, socialni in duhovni in ne le kognitivni in telesni, ki imata v našem vrednostnem sistemu in praktični izvedbi absolutno prednost. Pričakovanja glede dosežkov otrok na področjih pridobivanja znanja in športnih rezultatov so v naši kulturi visoka in posledica tega je storilnostna šola, usmerjena na rezultate izobraževalnega procesa, izražene v ocenah, in uspešnost na športnem področju. Z vsemi frustracijami in neugodnimi posledicami za osebnostni razvoj in medosebne odnose, ki jih neuspehi in ovire nosijo s seboj.

Sodobne raziskave poudarjajo povezanost spoznavnih, čustvenih in socialnih dejavnikov, ki v ugodnih interakcijah spodbudno vplivajo na učenje, kognitivni razvoj in odnose med učenci. Ugotovitve iz tujih študij in neposredna spoznanja avtorice, do katerih je prišla v svoji raziskavi, dokazujejo, da je programe čustvenega in socialnega učenja mogoče vključiti v šolski kurikul v okviru rednih razrednih ur ali v sistematični skrbi vsega osebja za ustvarjanje pozitivnega ozračja v šoli. V nekaterih državah so različne preventivne in terapevtske programe uspešno vgradili v vse stopnje

izobraževanja od vrtcev do srednjih šol (prim. program PRIJATELJI na Švedskem in KIVA na Finskem), o čemer bi veljalo razmisliti tudi pri nas.

Publikacijo je avtorica zasnovala kot pregled stanja anksioznosti in agresivnosti na slovenski populaciji četrtošolcev in osmošolcev z namenom oblikovanja smernic za zmanjševanje oz. preprečevanje tako agresivnosti kot anksioznosti. S tem ciljem je razvila lestvice* za ugotavljanje anksioznosti in agresivnosti in jih uporabila na vzorcu četrtošolcev in osmošolcev. Lestvice odlikujejo dobre psihometrične lastnosti ter možnost individualne ali skupinske aplikacije za namene diagnostike, načrtovanja in spremljanja obravnave.

V raziskavi je avtorica empirično ugotovila nekatere skupne podlage anksioznosti in agresivnosti, pri čemer je ključnega pomena razumevanje dinamike agresivnega vedenja, za katerega je eden od vzrokov povečana stopnja anksioznosti. Pojavnost agresivnosti in anksioznosti je povezala z dejavniki domačega (socialno-ekonomski status, migracijski status, dejavnosti v prostem času, dejavnosti staršev z otroki v predšolskem obdobju, obiskovanje vrtca, skupno delo staršev in otrok za šolo) in šolskega okolja (šolsko ozračje, izpostavljenost agresivnemu vedenju v šoli, rezultati na preizkusih TIMSS, odnos do matematike in naravoslovja) ter s tem dobila celovitejšo sliko vzrokov obeh pojavov. V eksperimentalnem delu je preverjala, ali aplikacija v tujini že dodobra preverjenega modela PRIJATELJI lahko vpliva na redukcijo anksioznosti in pojavnost agresivnosti, ter ugotovila, da deluje na zmanjšanje stopnje anksioznosti in učinkuje kot varovalni dejavnik pred porastom agresivnosti.

Če se nameravamo poglobljeno lotiti težav z agresivnostjo v šolah in ob tem ne spregledati anksioznosti, ne moremo mimo spoznanj iz kliničnih študij, da anksioznost in depresivnost spadata med najpogostejše psihološke probleme tako v obdobju šolanja kot med odraslo populacijo. Anksioznost negativno vpliva na posameznikov čustveni razvoj in telesno zdravje, miselno funkcioniranje in socialno odzivanje ter s tem sooblikuje osebnostne značilnosti, vedenjske vzorce in vključevanje v družbene skupine. Podobni so dolgoročni učinki agresivnosti tako za otroke žrtve kot za nasilneže.

V publikaciji avtorica pojasnjuje vrste, pogostost in komponente anksioznosti in agresivnosti ter predstavi teoretične razlage obeh pojavov, kar tudi bralcu brez globljega poznavanja psiholoških mehanizmov omogoča razumevanje njune povezanosti in součinkovanja. Za zgled se v tej predstavitvi omejimo na kognitivno komponento anksioznosti, konkretno na kognitivne primanjkljaje ali kognitivna popačenja, ki povzročajo napake v procesiranju informacij, neustrezno pripisovanje vzrokov zunanjih dogodkov in lastnih dosežkov (praviloma kot negativna samopodoba). Izražajo se v konkretnih skrbeh ali kot stanje - anksiozna osebnostna poteza s tipično sliko permanentne zaskrbljenosti, usmerjene na realne ali potencialne nevarnosti, vezane na šolo, delo, zdravje in življenje bližnjih, ter celo naravne katastrofe ali vojne, in se izražajo v prepoznavnih vedenjskih vzorcih.

V zvezi z agresivnostjo velja tudi tukaj omeniti, da je zaznana praviloma le v negativni obliki, asertivnosti kot pozitivne osebnostne poteze pa v šoli ne spodbujamo in jo premalo načrtno razvijamo. S težavami zaradi naraščajoče agresivnosti v šoli se tudi v našem prostoru zadnjih dvajset let ukvarjamo sorazmerno veliko, ostaja pa vprašanje, ali pretežno kaznovalno naravnani pristopi dosegajo želene učinke. Tudi novejše študije kažejo na povečevanje pogostosti različnih oblik agresivnosti v vseh starostnih skupinah.

Za boljše razumevanje in učinkovitejše ukrepanje je treba razlikovati med proaktivno in reaktivno agresivnostjo, ki lahko nastane kot posledica kaznovalnih vzgojnih pristopov. Pogosto kaznovani otroci doživljajo več strahu, namene drugih pogosteje doživljajo kot ogrožajoče, kar sproža agresivne odzive. Posledice (vzroki) agresivnega vedenja se kažejo tudi v slabšem učnem uspehu, občutkih neustreznosti in nesprejetosti, kar sklene začarani krog.

Rezultate eksperimenta avtorica zaokroži s smernicami za šolsko prakso za zmanjševanje anksioznosti in agresivnosti ter z možnostmi za hkratno obravnavo anksioznosti in agresivnosti. Posebno pozornost namenja vprašanju pogosto spregledane socialne anksioznosti in učinkovitemu spoprijemanju z različnimi težavami, povezanimi z anksioznostjo, ter podrobneje predstavi program PRIJATELJI, ki se je tudi pri slovenskih učencih, zajetih v raziskavo, pokazal kot uspešen.

Urška Margan

* Več o razvoju lestvic in njihovih značilnostih je mogoče najti v članku A. Kozina *Merjenje agresivnosti v šolskem okolju: lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-UD*, Vzgoja in izobraževanje, 3-4, 2016.

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

strokovno usposabljanje

KULTURNI BAZAR

2 0 1 7

KULTURA SE PREDSTAVI

vstopnine ni

30. 3.

www.kulturnibazar.si

cankarjev dom

PARTNERJI

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ZDRAVJE
MINISTRSTVO ZA ZUNANJE ZADEVE
MINISTRSTVO ZA OKOLJE IN PROSTOR
MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO, GOZDARSTVO IN PREHRANO

UNESCO Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo
Slovenska nacionalna komisija za UNESCO

CMEPIUS Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja

www.cd-cc.si

Navodila
za pisanje člankov

Prispevek, na katerem naj bo navedeno ime avtorja in organizacija, v kateri je zaposlen, pošljite v elektronski obliki na naslov odgovorne urednice: cvetka.bizjak@zrss.si. Ime datoteke naj bo sestavljeno iz priimka prvega avtorja in naslova članka. Če je naslov članka daljši, se v naslovu datoteke uporabita prvi dve besedi.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujte na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji. Pošljite ga na naslov: mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Kranj, Stritarjeva 8, 4000 Kranj.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.
Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.
Prispevku je treba priložiti ***lastnoročno podpisano*** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSŠ ali v založbi ZRSŠ. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani, vključno s preglednicami, slikami in literaturo.
Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice, njegov/njen elektronski naslov in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic v slovenskem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Empirični članek (poročilo o raziskavi) naj vsebuje vse značilne dele raziskovalnega procesa: uvod, v katerem avtor na kratko predstavi teoretska izhodišča, v katera je vpet raziskovani problem, jasno formuliran raziskovalni problem, opis metode raziskovanja (udeleženci, pripomočki, postopek), rezultati, razprava in seznam literature, na katero se besedilo sklicuje.
Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte ***seznam uporabljenih virov s podatki***, pri čemer prosimo, da:

a) Za ***reference v besedilu*** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran.
   Primer: (Dandeker 1990, str. 234).
   Če gre za splošno navedbo, izpustite stran.
   Primer: (Dandeker 1990).
b) ***Opombe*** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
c) ***Seznam literature*** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:
   - ***za knjige:*** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.
     Primer: Dandeker, C. (1990). Surveillance, Power and Modernity. Cambridge: Polity Press.
   - ***za članke v revijah:*** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.
     Primer: Dahl, S. T. (1977). State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe. Contemporary Crises, letnik I, št. 2,str. 163–187.
   - ***za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:*** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.
     Primer: Bešter Turk, M. (2003). Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. V: Ivšek, M. (ur.), Pogovor o prebranem besedilu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.
č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.
   Primer: Perko, D. Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku. Medmrežje: (5. 4. 2004).
   Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.
   Primer: (2. 4. 2004).

Preglednice, slike in druge priloge naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi.
Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki.
K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno ***soglasje avtorja*** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.
Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.

Uredništvo

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

temeljni priročniki

MARCA
IN APRILA
– 15 %

TAKSONOMIJA
ZA UČENJE, POUČEVANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA

- Revidirana BLOOMova taksonomija izobraževalnih ciljev
- Utemeljitev taksonomije, predstavitev taksonomske preglednice in prikaz uporabe taksonomske preglednice v praksi.
- Temeljni priročnik, neprecenljiv vir in orodje za vse, ki se na neposreden ali posreden način ukvarjajo z izobraževanjem.
- Okvir, ki omogoča učiteljem organizirati učne cilje tako, da bodo lahko razumljivi in uresničljivi.

Avtorji: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.
Prevod: Sonja Sentočnik
Cena: ~~34,50 €~~ 29,33 €

NOVO

Avtorici: Alenka Kompare,
Tanja Rupnik Vec
Cena: 31,90 €

KAKO SPODBUJATI RAZVOJ MIŠLJENJA
Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

- Namenjeno osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem.
- Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja, ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole.
- Podaja različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.
- Namenjeno tudi vsem, ki jih zanima področje kritičnega mišljenja in spodbujanje razvoja kritičnega misleca.

MARCA
IN APRILA
– 20 %

Avtorici: Sonja Pečjak,
Ana Gradišar
Cena: ~~35,00 €~~ 28,00 €

BRALNE UČNE STRATEGIJE

- Prenovljena in z novejšimi spoznanji dopolnjena izdaja s področja učenja.
- Najpomembnejši in najbolj celovit pripomoček za razvijanje bralne pismenosti in tudi zmožnosti samoregulacije učenja iz pisnih virov pri nas.
- Namenjeno pedagoškim delavcem v najširšem smislu: učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, študentom vseh pedagoških smeri in šolskim svetovalnim delavcem pri strokovni pomoči učencem z učnimi težavami.

Naročanje

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Naročanje:
po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), faksu (01/3005-199), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani (http://www.zrss.si).

Praznujemo 20 let izhajanja revije Šolsko svetovalno delo

Zavod Republike Slovenije za šolstvo