

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

223

maj, junij 2023
(dvojna številka)

Didakta

letnik XXXIII | www.didakta.si



Vonj po poletju *mag. Barborič Vesel* | **Je smiselno z digitalno tehnologijo seznanjati že otroke v predšolskem obdobju?** *Jarh* | **Šola kot varen prostor z ničelno toleranco do nasilja** *Demšar* | **Bujenje likovne domišljije in slikovitost svinčnika** *Cvelbar* | **Prednosti nivojskega pouka matematike v praksi** *Podjavoršek* | **Šolstvo in pravo** *mag. Petelin*



TEHNIŠKI MUZEJ SLOVENIJE

v BISTRI PRI VRHNIKI: programi@tms.si

in

muzej pošte in telekomunikacij

v POLHOVEM GRADCU muzejpt@tms.si

- tehniški, naravoslovni in kulturni dnevi
- interaktivni prikazi in eksperimenti: poizkusi Nikole Tesle, rokodelci, motorizirana preteklost
- programi za vrtce, učence in dijake
- spletno gradivo
- učne ure
- virtualne ekskurzije
- spletne delavnice
- delavnice v muzeju in na vaši šoli
- vodstva



www.tms.si

KAJ JE NOVEGA ZA MUZEJSKIMI VRATI?

Pridite in doživite **NOVE IN PRENOVLJENE PEDAGOŠKE PROGRAME**

Prirodoslovnega muzeja Slovenije!

VODSTVA

DELAVNICE

ROKOVALNICE **NOVO**

MUZEJSKI SPREHODI **NOVO**

NARAVOSLOVNI DNEVI **NOVO**



Naročanje:

dfon@pms-lj.si

(01) 241 09 62

vodstva@pms-lj.si

delavnice@pms-lj.si

<https://www.pms-lj.si/>
FB: Prirodoslovni muzej Slovenije



prirodoslovni muzej SLOVENIJE

Poletno hrepenenje ...

Ne stojte šlatat me za čelo,
an me sprašavat kej mi je,
ne ne mislt da me je ujelo,
an da mi na otročje gre.
Iztok Mlakar, *Republica Palma de coco*

Na prvi junijski dan, ko pišem ta uvodnik, počasi vse začenja dehteti po poletju. V šolah se vrstijo zadnja ocenjevanja pred poletnimi počitnicami, matura je že dobro v teku, temperature pa nas opominjajo, da je bržkone že prišel čas kratih hlač in lahkotnih poletnih oblek, in zdi se, da bo vsak trenutek napočil zasluženi čas, ko po še enem uspešno zaključnem šolskem letu vsaj za nekaj časa date »možgane na off« in, saj veste, čivavo na stražo.

A dovolj o čivavah. Tokratna številka pred vas namreč postavlja zanimiv nabor prispevkov, ki so po večini plod uspešno izvedene druge mednarodne konference na OŠ Danile Kumar. Ta je pod geslom *Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti* med 3. in 4. marcem letos potekala v spletni obliki. Na njej so udeleženske in udeleženci spregovorili o marsikateri pomembni temi in tako so nastali odlični prispevki, ki opisujejo raznotere dobre prakse ter zajemajo vse od preventivnih programov, s katerimi lahko otroke poučite o pojavu medvrstniškega nasilja, do razprave o učiteljevi avtoriteti v času permissivne družbe. Vsekakor teme in pristopi, ki vam bodo v duhu konference pomagali oblikovati kakovostno šolo prihodnosti.

Dovolite, da se ob koncu uvodnika in šolskega leta tudi sam zopet vrnem k otročji lahкости. Narejene-ga v letu je bilo več kot dovolj in čas je, da se tisti, ki vam življenjska situacija to omogoča, vsaj za nekaj časa odklopite od ponorelega sveta, se prepustite lahкости življenja ter skupaj z Mlakarjem svetu v brk odbrundate še zadnjo kitico igrive pesmi:

Jst, jst se bom smeju na široko,
k boste enkrat te dni,
z republike Palma de coco,
dobili kartoline vsi.

Vse dobro, na veliko poslanih kartic in nasvidenje do prihodnjega šolskega leta,

urednik revije *Didakta*,
dr. Martin Uranič

M. L.

KOLUMNA Vonj po poletju mag. Darja Barborič Vesel	4
MED TEORIJU IN PRAKSO Komunikacija pri otroku z motnjo v duševnem razvoju Aleksandra P. Hočevar	6
Je smiselno z digitalno tehnologijo seznanjati že otroke v predšolskem obdobju? Vesna Jarh	9
ZAUPAMO V KAKOVOSTNO ŠOLO PRIHODNOSTI Uvod v tematski sklop Karmen Bizjak Merzel	13
Šola kot varen prostor z ničelno toleranco do nasilja Irena Demšar	14
Pomen stika z naravo pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj Katarina Čepič	20
Delavnica iz obnovljivih virov za osnovne šole Primož Šajna	24
Z ustvarjalnim gibom do učinkovitejšega učenja Ana Jurca	28
Bujenje likovne domišljije in slikovitost svinčnika Anamarija Cvelbar	32
Učna metoda obrnjena učilnica pri pouku nemščine Ingrid Peroša	39
Prednosti nivojskega pouka matematike v praksi Natalija Podjavoršek	44
Učitelj med avtoriteto in demokratičnim idealom Alen Grbec	48
Razvijanje pismenosti kot ključne kompetence kakovostne šole dr. Katarina Grom	53
Spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku psihologije s prenosom teorija v prakso dr. Lina Faletič	57
ŠOLSTVO IN PRAVO Predstavitev nekaterih novih mnenj Informacijskega pooblaščenca po uveljavitvi ZVOP-2 mag. Domen Petelin	62

Vonj po poletju



mag. Darja Barborič Vesel



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

Zadnjo kolumno tega šolskega leta pišem poleti. Termometer kaže 27 stopinj, klinker na terasi je topel pod nogami, na sebi imam tuniko z grške obale in v nosnicah vonj sivke.

Nisem predčasno končala in se Vam sedaj rogam iz kakšnega že toplega sredozemskega otoka. Pred kakšnim tednom sem gledala dokumentarni film o irskem ravnatelju/učitelju, ki s svojimi učenci, samo fanti, ker je pač fantovska šola, uporablja prvine spoznanj filozofov. V enem prizoru se učijo vizualizacije – ko ti ni v redu in ne veš, kaj bi, se prestavi tja, kjer je tvoj svet, tvoje srce. Iz tega posebnega kraja lahko črpaš moč, da zmoreš vsakdan. Ker sem zelo dosledna sorta, sem zadevo še malo (ali mnogo) nadgradila in tako ugotovila, da imam na terasi v ljubljanskem stanovanju keramiko, ki se prav ljubko segreje, in da lahko hodim bosa tudi doma, ne le na počitnicah. In da »plažne« oblekice prav pobožajo od grobosti zimskega mraza izdelano kožo. Sivka in malo borove smole pa dišita na soncu tudi doma. Seveda bom šla na morje, upam, da kmalu, pa vendar mi je nadvse ljuba vedrost, ki jo čutim z mojim malim »wellness« programom. Pa še hudo uporniško se počutim, ko delam in pišem šolske stvari v takšnem plažnem ambientu. Tudi popravljanje pisnih ocenjevanj ob cocktailu je že skoraj uživancija. Videti je, da bom letos mogoče malo lažje pričakala poletje.

Tega šolskega leta sem se veselila kot že dolgo ne. Kot verjetno še marsikdo. Po koncu covid cirkusa, ko je premier povedal, da korone ni več in tudi ukrepov ne. Saj me ni motilo zaprtje. Kot etabliran introvert se še sedaj včasih grem malo »korono« in se nič ne družim in nikamor ne grem. Motila me je histerija in nervoznost. Pričakovala sem več miru, boljše odnose, saj bodo ljudje bolj zadovoljni. Kolegicam in kolegom ne bo več potrebno čarati na raznih spletnih orodjih, učenci bodo vsi srečni, da so končno lahko v svoji dragi šoli med

prijatelji, starši pa celo malo hvaležni, da so dobili nazaj svoje domove in dnevne sobe. Posebej, ko jih sedaj že kar veliko kar naprej dela od doma.

Nekaj nas je sicer imelo rahlo nostalgijo, kot moj učenec, ki pravi, da ima sedaj ponovno tako malo časa. Med lockdownom se je za šolo hitro naredilo, malo je šel ven, ker je mama to hotela in mu je podtaknila psa, potem pa je lahko po mili volji sestavljal makete. Sestavil jih je za cel regal in sedaj ve, na katero srednjo šolo bo šel. Zdaj pa za nič več ni časa. Kar naprej je nekaj treba.

Pa smo se vseeno lotili novega šolskega leta z voljo, zanosom in navdihom. Moram reči, da ni bilo, kot sem želela in pričakovala. Bilo je eno težjih let in nekako imam občutek, da so realnosti in sitnosti našega šolskega sistema pokazale zobe.

Začelo se je z mnogimi odsotnostmi in težavami nadomeščanj. Ker ni bilo več covida, nismo več čepeli v karantenah, smo pa lahko ponovno hodili smrkavi v razrede in krožno ostajali doma. Začeli smo čutiti pomanjkanje učiteljskega kadra, kar pa nam hkrati nekako ni dvignilo dostojanstva in prestiža.

Učenci kar nekako niso hoteli pokazati pričakovane sreče, da so lahko v šolah, in so začeli pogosto manjkati, posebej, če smo se učitelji domislili ocenjevanja znanja. Še sedaj, resnično zelo na koncu, jih imam kar soliden ograbek neocenjenih. Občutek imam, da tudi še nikoli ni bilo toliko otrok v stiski, depresivnih, samopoškodovalnih ... Ali pa izrazito nemirnih, celo destruktivnih. Kakšen dan ne vem, ali je sploh še kakšen »običajen«. Toliko zdravniških, psiholoških ali psihiatričnih »opravičil«, mnenj in navodil še nismo imeli. Saj ne, da so kaj posebno zahtevna, vse je videti, kot bi jih z gumbom »prilepi« dobili iz enotnega dokumenta. Včasih tudi kar solidno bizarno, kot na primer, ko smo znano slovensko pedopsihiatrinjo, ki ima v obravnavi našo učenko z diagnosticirano depresijo in psihofarmakološko te-

rapijo, povprašali, kakšna je podlaga za prilagoditev »podaljšan čas«, ko pa zaradi zdravljenja njena koncentracija resnično trpi. Pa je bila videti tako pristno zadovoljna z našim predlogom – kako, da smo to dobro pogruntali?! Saj bi bilo smešno, če ne bi bilo res.

Včasih imam vtis, da starši od korone naprej neka-ko težko najdejo starša v sebi. Vse večkrat srečujem pametne ljudi, ki začenjajo svoje otroke in najstnike citirati in postajajo nekakšni zagovorniki otroške želje. Ne potrebuje. Hkrati pa potarnajo, da ne vedo več, kaj bi, da ne razumejo, kaj se dogaja z otrokom, najstnikom, da so utrujeni. Saj ne, da je kaj posebno hudega, a da se bodo morali kar naprej nekaj ukvarjati z otrokom, pa res niso pričakovali. In a ni logično, da je naporno preverjati, v kolikšni meri je res, da je učiteljica rekla, da naj pridejo test pisat, če želijo? Preprosteje je upoštevati navodilo nekaterih »strokovnjakov«, ki pravijo, da otroci pač ne lažejo. Torej je lažje verjeti in sprejeti, da manipulirajo in nakladajo učiteljice.

Za konec nas je doletelo še nasilje. Tragedija življenj v Srbiji se je pri nas sprevrgla v medijsko onaniranje in bizarne ukrepe šolske politike. A res še kdo verjame, da bodo delavnice v šolah ustavile nasilje? Razen nekaterih izvajalcev delavnic, seveda. Pa smo tudi to naredili. Sicer bolj v smislu naredimo tako, da ne bo škode, če že koristi ne. Nekaj uporniških učiteljev in svetovalnih delavcev pa je celo uspelo narediti po svoje, vključiti poznavanje otrok in mladostnikov, konvertirati vsebino in celo narediti kaj smiselnega. Kot npr. skupinski plakat *Kaj lahko počnem brez telefona* ali *Pečemo palačinke namesto Instagrama*. Pa ne pred tablo, teoretsko, ampak zares. Tako, da je dišalo, bilo sladko in mastno in resnično.

Drage kolegice in kolegi, mislim, da je nujno, da se spočijemo. Mislim, da potrebujemo kar največ dni brez načrta in urnika. Mnogo dobre domače hrane in sončnih žarkov pod drevesnimi krošnjami. Druženja s svojimi družinami, poslušanja in slišanja.

Priporočam še kakšen lušten slovenski muzej. Polno jih je in v glavnem so vsi vredni obiska. Pa kakšen koncert, ki ni veselica, pa vseeno poboža dušo. Saj nimam nič proti veselici in popu, res ne, a učiteljski personi pritiče tudi kakšen Schubert. Da ne pozabim ene novejših slovenskih obsesij – razglednih stolpov. Zadnja leta imamo v naši ljubi deželi mnogo veselja z njimi in nekaj je res vrhunskih. Tudi tistih manj znanih.

Pa seveda knjige. Če med letom ni časa in je črk že preveč, dajmo poleti. Pripravila sem mali spisek mojih letos najljubših. Mogoče bodo nagovorile tudi vas:

Najprej Jurčič. Praktično karkoli. Pisal je z idejo, da bodo Slovenci brali in knjige so neskončno človeške in zabavne.

Pa Levstik in njegov čudaški potopis, ki ga lahko vmes še kar v živo prehodimo. Se pravi *Od Litije do Čateža*.

Očarale so me knjige o hoji Janje Vidmar za odrasle, *Niti koraka več – Camino*, *V koraku z volkom* – Tossana in *Koraki dvojine* – Kreta. Kdor zna, pač zna.

Če učite najstnike in jih imate doma, pa *Novo mesto* Milana Jarca. Boste že videli, zakaj.

Genialna prijateljica Elene Ferrante in *Pokopališče pozabljenih knjig* Carlosa Ruiza Zafona.

Če smo resni s počivanjem, pa še Durrellov *Aleksandrijski kvartet* ali *Avignonski kvintet*, pa Proustovo *Iskanje izgubljenega časa*.

Mnogo smeha in veselja do življenja pa seveda večni *Don Kihot* in pa Durrellova *Moja družina in ostale živali*. Če ste mislili, da je serija smešna ...

Če res ne gre brez detektivk – Alexander McCall Smith in njegova nova serija o detektivu Vargu in *Oddelku za občutljive zločine*. Se spomnite Damske detektivske agencije?

Poezija Miklavža Komelja, v bistvu karkoli, vse je ljubezen. Mogoče pa raje kratke zgodbe in eseje. Še en slovenski avtor, ki preseneča. Na dober način.

Za dušo pa *Japonski ljubimec* Isabel Allende, *Eleganca ježa* Muriel Barbery, *Guernseyjsko društvo za književnost in pito iz krompirjevih olupkov* Annie Barrows in Mary Ann Shaffer. Ne bo vam žal.

Ko ne veš več, kaj bi, in imaš vsega dovolj, pa toplo priporočam *Ženske, na katere mislim ponoči*. Toliko modrosti in poguma že dolgo nisem našla med črkami.

Poletje je seveda tudi čas za prebiranje »velikih«, knjige knjig – *Biblije* in *Antičnih pripovedk*. Pa še karkoli res starega, od *Epa o Gilgamešu* naprej. Začela pa bi z Visoko pesmijo nekega julijskega jutra.

Mnogo je še navdihla med stranmi, kar groza me je, koliko naslovov se ni znašlo na mojem listu poletnih hrepenenj. Najdite jih, obožujte, prisluhnite. In se vidimo jeseni z navdihom in pedagoškim erosom. Da bodo naše učilnice kot pod figovim drevesom znanja in spoznanja. Obsijane s soncem, ki se posmeje med listi in zašepeta »Vse bo dobro ...«

Komunikacija pri otroku z motnjo v duševnem razvoju



Aleksandra P. Hočevar, vzgojiteljica, Vrtec Litija

K pisanju tega članka me je predvsem navdihnilo dejstvo, da se kot vzgojiteljica tudi sama vsakoletno srečujem s podobnimi težavami. Znano je, da otrok, ki ima težave na govorno-jezikovnem področju, doživlja poseben stres in nelagodje, če ne more vzpostaviti ustreznega stika s soljudmi v skladu s svojimi sposobnostmi oziroma če ne more izražati svojih želja, občutkov in svojih sposobnosti. Takšne težke motnje v govorno-jezikovni komunikaciji so značilna posledica motenj delovanja centralnega živčnega sistema, ki nastanejo zaradi poškodbe ali bolezni možganov. Nastanejo lahko v obdobju pred razvojem govora ali pa prizadenejo človeka, ki je že imel razvit govor, na primer po hudi možganski poškodbi in podobno.

Uvod

Opredelitve motnje v duševnem razvoju so se skozi leta spreminjale. V svoji najnovejši opredelitvi, ki jo je izdal AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), so motnjo v duševnem razvoju označili kot pomembno omejitev v posameznikovem kognitivnem funkcioniranju. (AAIDD 2013)

Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo pomembno znižano splošno intelektualno raven/funkcioniranje, vključno z znižanimi sposobnostmi učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin ter znižanimi sposobnostmi abstraktnega mišljenja in presojanja. Motnje v duševnem razvoju se lahko pojavljajo skupaj z drugimi razvojnimi motnjami. Stopnjo motnje se ne definira le na osnovi skupnega IQ rezultata, temveč na osnovni ugotovljenih prilagoditvenih funkcij. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

1 Komunikacija

1.1 Pomen komunikacije

Komunikacija je kompleksen in mnogovrsten proces pretoka informacij. Poznamo besedno in nebesedno komuniciranje. Pri besedni komunikaciji ločimo denotacijo, konotacijo, sintakso in fonetiko.

Nebesedno komunikacijo predstavlja kinestetična, dotik, fiziološka reakcija, komuniciranje preko uporabe predmetnega okolja, uporaba barv in nenazadnje molk kot komunikacija. Otrok v prvih dveh letih razvoja pridobiva motorične sposobnosti, čustvene sposobnosti in intelektualne sposobnosti.

Komunikacijske pomanjkljivosti oseb s posebnimi potrebami so:

- težave s skupnim opazovanjem,
- omejene sposobnosti za raziskovanje,
- omejene govorno-jezikovne izkušnje,
- ne učijo se moči komuniciranja,
- pasivna vloga,
- drugačna pričakovanja,
- različen vzorec komunikacije.

2 Nadomestna komunikacija

Nadomestna komunikacija je način komunikacije, ki jo uporabljajo osebe, ki nadomeščajo govorno-jezikovno komunikacijo. Podporna komunikacija pa je le dopolnilo ali dodatek, ki komunikacijo podkrepi. (Žgur 2011)

Kot nadomestna in podporna komunikacija se pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju uporabljata predvsem dve: PECS (Picture Exchange Communication System) in KPK (komunikacija, podprta s kretnjami).

2.1 PECS komunikacija

PECS sta leta 1985 razvila Lori Frost in Andrew Bondy. Sistem je nastal predvsem kot odziv na težavo, kako učinkovito uporabiti različne programe poučevanja komunikacije pri majhnih otrocih z avtizmom. PECS so izvirno razvili za rabo s predšolskimi otroki z MAS (motnjo avtističnega spektra) in drugimi motnjami socialne komunikacije, ki niso imeli nobenega funkcionalnega ali socialno sprejetega govora.

PECS so do zdaj poučevali na tisoče otrok po celem svetu, v krogu družine ali v izobraževalnih ustanovah. PECS je sistem komunikacije z izmenjavo slik in predstavlja alternativo v komunikaciji za osebe, kjer govor ni razvit oziroma ne zajema funkcije ko-



munikacije. Z izmenjavo slikovnih simbolov otroci z motnjami govora zmorejo izražati svoje potrebe, želje, interese, zanimanja in občutenja.

Na začetku poučevanja in izvajanja metode PECS sta potrebni dve osebi. Otroka se sprva spozna s slikovnimi simboli in se ga nauči, da slikovno gradivo prične uporabljati za to, da pove, katero stvar želi, potrebuje. Spekter uporabe simbolov se nato postopoma razširi na zelo različna področja. Ob tem se ves čas vzpodbuja tudi otrokov govor (Wilken 2012).

2.2 KPK ali komunikacija, podprta s kretnjami

KPK ali komunikacija, podprta s kretnjami, je ena izmed metod podporne in nadomestne komunikacije. To vrsto podporne komunikacije je razvila prof. dr. Etta Wilken na Inštitutu za specialno pedagogiko pri univerzi v Hannovru (Planinšek in Kosmatin 2014).

Metodo KPK je razvila za otroke s posebnimi težavami pri učenju jezika. Pri tem gre za kretnje, ki jih lahko uporabljajo osebe s posebnimi potrebami, ki nimajo glasovnega jezika, ter tisti, ki že govorijo, govor pa dopolnjujejo s kretnjami (Planinšek in Kosmatin 2014).

Učenje govora po metodi KPK temelji na kretnjah, ki so človeku najbolj lastne. Za delo z negovorečimi osebami z motnjami v duševnem razvoju so razvili

različne zbirke »preprostejših kretenj«. S kretnjami podprta komunikacija se je še posebej izkazala kot podpora pri učenju jezika in pri predgovornem spodbujanju otrok z Downovim sindromom (Planinšek in Kosmatin 2014).

Kretnje so se zelo dobro izkazale pri zgodnjem spodbujanju otrok, ki imajo oviran jezikovni razvoj, saj sočasno ponujajo bežne zaporedne strukture glasovnega jezika in vizualne prostorske strukture ter s tem povezano lažje razumevanje jezika. Poleg tega je motorična vloga kretenj pomoč pri pomnjenju. Pri različnih študijah se je izkazalo, da kretnje ne izboljšujejo le komunikacije, ampak spodbujajo tudi številne jezikovne dosežke. Kretnje omogočajo kognitivno predelavo, shranjevanje izkušenj, tvorjenje kategorij ter nudijo za primerjavo in s pomenom povezane ocene jezikovnih simbolov. Tako lahko s kretnjami povečamo obseg besednega zaklada in reorganizacijo znanja nadrejenih pojmov, primerjav, razmerij, saj tako bistvene funkcije jezika niso vezane na besedni jezik, ampak na razmejene komunikacijske sisteme. S kretnjami se lahko izboljša šibek kratkoročni spomin in okrnjeno slušno razločevanje. Izboljša se lahko pomnjenje besed, saj kretnje zajemajo tako vidno kot taktilno zaznavanje. Z jezikom kretenj so povezani strukturni elementi, ki so skladni z besednim jezikom in tako spodbujajo splošni jezikovni razvoj. Kretnje, ki jih predstavimo otroku, morajo biti zanj smiselne ter mora v njih prepoznati pomen (Destovnik in Tašič 2011).



Metodo KPK začnemo uvajati šele takrat, ko je otrok zmožen z vedenjem pokazati sposobnost skupne vezave pozornosti na osebe in na stvari ter odgovoriti s pogledom, ko mu oseba nekaj pokaže. KPK sistem sestavljajo karte, iz katerih se odrasli naučijo kretenj in jih posredujejo otroku. Poleg kartic s kretnjami vsebuje KPK sistem še kartice s slikami in besedami. Kartice lahko vložimo v album in jih uporabljamo za ponovitev že znanih kretenj (Juršič 2012).

Pri tem načinu komunikacije na začetku niso vse besede podprte s kretnjami. Začnemo s posameznimi kretnjami, ki so za otroka posebej pomembne oz. so v skladu z njegovimi potrebami. Te kretnje vedno podpremo in povežemo z izgovorjeno besedo. Kretnje lahko dodajamo in širimo preko iger in vsakodnevnih aktivnosti. Tako so kretnje za otroka bolj motivirajoče. Pomembno je tudi, da pri izvedbi giba vodimo otrokove roke (Wilken 2012).

Zaključek

Vsaka stvar v življenju ima prednosti in slabosti. In tako ima slabosti oz. ovire tudi KPK sistem. Slabost je v tem, da kretnje, razen tistih vsakdanjih, uporablja in razume le malo ljudi v otrokovem okolju. Prav tako pa se kot ovira v KPK sistemu kaže pri gibalno oviranih otrocih, saj zaradi gibalne oviranosti kretenj ne morejo izvajati.

Glede na to, da smo v našem oddelku preizkusili tako PECS kot tudi KPK metodo, lahko skoraj z gotovostjo trdim, da se pri mlajših otrocih bolje obnese PECS metoda, saj lažje komunicirajo preko sličic kot s kretnjami. Slaba stran PECS metode je, da je za komunikacijo vedno potrebno uporabljati

dodatni medij (sličico), ki pa ob dnevnih rutinah ni vedno pri roki, zato smo se poslužili uporabe posebnih albumov z vstavljenimi sličicami. Dobra stran PECS se je v našem primeru, ko je bil govorno-slušno prizadet samo en otrok, pokazala tudi v tem, da so tudi ostali otroci poznali sličice in se jim ni bilo potrebno učiti dodatnih kretenj.

Poudariti bi želela še to, da samo učenje zahteva veliko mero potrpežljivosti in vztrajnosti. Veliko motivacije tako na strani otroka kot na strani vzgojitelja.

Literatura

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2013). Pridobljeno na spletni strani <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>, dne 15. 9. 2022.
- Destovnik, K. in Tasič, A. et.al. (2011): *Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008, 2009, 2010 in 2011*. Ljubljana: SOUS - Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji.
- Grča-Planinšek, S. in Kosmatin, M. (2014): *Nadomestna komunikacija 1. Delovni zvezek: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grubešič, S. (2014): *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno na spletni strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf), dne 20.9. 2022.
- Juršič, B.D. (2012): *Podporna in nadomestna komunikacija je za nekatere med nami edina možnost*. V Naš zbornik: glasilo Zveze društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije ISSN: 0350-655X. Letn. 45, št. 2 (2012), str. 3-15.
- Wilken, E. (2012): *Jezikovno spodbujanje otrok z Downovim sindromom: z izčrpnim prikazom KPK sistema - s kretnjami podprte komunikacije*. Ljubljana: Sekcija za Downov sindrom pri Društvu Sožitje: Pedagoška fakulteta.
- Zgur, E. et.al. (2014): *Navodila za gibalno ovirane učence z motnjo v duševnem razvoju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja* Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno na spletni strani: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Nav_gibalno_ovirani_motnje_dusevni_razvoj.pdf, dne 20.9. 2022.

Je smiselno z digitalno tehnologijo seznanjati že otroke v predšolskem obdobju?



Vesna Jarh, dipl. vzgojiteljica, Vrtci občine Žalec

Današnji čas označuje hiter razvoj digitalne tehnologije, ki pomembno vpliva in spreminja vzgojno in izobraževalno prakso tudi v vrtcu. Danes predšolski otroci odraščajo ob prisotnosti digitalnih tehnologij, saj so le-te postale del našega vsakdana. Tako že v prvih letih življenja prihajajo v stik s sodobnimi napravami, bodisi posredno, od daleč z opazovanjem, bodisi neposredno, če jim naprave ponudijo starši ali druge bližnje osebe. Ker so digitalne tehnologije, kot so pametni telefoni, računalniki, tablice ipd., vedno bolj del življenja tudi predšolskih otrok, le-ti ne smejo biti izključeni iz sveta virtualnega učenja zgolj zaradi svoje starosti in stopnje razvoja. Ključno vprašanje pri tem je, kako naj digitalne naprave uporabljajo, da ne bi škodile njihovemu zdravju ter razvoju. V prispevku bomo predstavili prednosti uporabe digitalne tehnologije pri vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu in različne oblike dopustnega vključevanja tehnologije v vrtec, saj današnja tehnološko hitro razvijajoča se družba potrebuje drugačen pristop tudi pri učenju predšolskih otrok.

Tehnologija je etično sicer nevtralna, saj ni ne dobra ne slaba. Pomembno je, kako in kdaj jo uporabljamo.

ameriški antropolog Bryan Pfaffenberger

Glukova v spremni besedi knjige Judi Gold *Vzgoja v digitalni dobi* pravi, da bi morali usmeriti pogled v vzgojo v povezavi z digitalno tehnologijo. Meni, da se tej temi prepogosto, morda zaradi slabe vesti, najraje izognemo, ker naši otroci preveč časa preživijo v virtualnem svetu.

Gold (2015) v isti knjigi zapiše, da si morajo starši in vzgojitelji sami odgovoriti na vprašanje, kdaj in koliko otroka izpostaviti zaslonom. Meni, da je potrebno otroka opazovati – kako ga uporaba naprav z zasloni zaznamuje oziroma vpliva na njegovo vedenje.

Dr. Tina Bregant je na izobraževalnem seminarju *Na internetu že v vrtcu*, ki je potekal 11. februarja 2020 na Fakulteti za družbene vede, povedala, da danes odraščajo prve generacije otrok, ki jih imenujemo kar »digitalni domorodci«, saj tehnologijo uporabljajo od malega, intuitivno in brez težav. Poudarila je, da že majhni otroci prosti čas preživljajo pred ekrani in da so risanke, video igre in ogledovanje različnih posnetkov na omreženih napravah dokumentirano postale ena najbolj priljubljenih pristočasnih dejavnosti. Poudarila je tudi, da je digitalizacija danes dejstvo in uporabna pri delu in učenju, vendar pa jo moramo razumeti in pravilno uporabiti. Potrebno je boljše poznavanje področja digitalnih medijev in osveščenost o uporabi sodobne tehnologije, saj le tako lahko opolnomočimo in spodbudimo k bolj zdravemu in aktivne-

mu življenjskemu slogu, ki vsaj v ranem obdobju otrok ne izpostavlja digitalnim medijem. Otroci za svoj razvoj namreč potrebujejo analogne izkušnje. Avtorica izpostavi, da so danes že dostopni prvi rezultati sledenja razvoja možganov pri otrocih, ki so izpostavljeni ekranom bolj, kot je priporočljivo (predšolski otroci naj pred ekrani ne bi preživeli več kot pol ure na dan).

Čeprav odrasli otrokom omejujejo, koliko časa dnevno lahko na napravah gledajo risanke in igrajo igrice, s svojim zgledom učijo drugače. Starši v mobilnih napravah velikokrat vidijo rešitev, da zamotijo tako svojega otroka kot sebe. Ugotovitve raziskav potrjujejo, da otroci pri sprejemanju in uporabi digitalnih medijev nimajo težav, celo nasprotno, starši se radi pohvalijo, da že eno leto stari otroci posegajo po pametnih telefonih in drsajo s svojimi malimi prstki po zaslonu.

Na istem seminarju je dr. Andrej Kovačič izpostavil, da je glede na dejstvo, da je v sodobnem svetu povprečen otrok do 18. leta izpostavljen medijem v povprečju tudi do 8 ur dnevno, še kako pomembno govoriti o tem, kako omiliti vplive takšne izpostavljenosti.

Digitalna tehnologija v vrtcu

V tok modernega digitalnega sveta smo vpeti tudi vzgojitelji. Z razvojem visokih tehnologij se je pojavil virtualen svet, v katerem se je treba znajti. Tudi predšolski otroci se morajo znajti v virtualnem svetu. Za uspešno vključevanje v virtualni svet otroci potrebujejo kompetentne strokovne delavce, ki so otrokom vzor, jih vodijo, poučujejo, spodbujajo, varujejo ter jim postavljajo primerne zahteve in pravila. Za uspešno življenje v informacijski družbi

morajo otroci razvijati svoje kompetence v skladu s potrebami prihodnosti. Pri ponujanju digitalizacije se moramo vzgojitelji zavedati, da je potrebno znanje o uporabi tehnologije, o razvojnih značilnostih otrok in o povezovanju obojega v ustrezen in strokovno utemeljen način dela, ki mora biti v prvi vrsti prilagojen za posamezne potrebe otrok. Vpeljava digitalne tehnologije v vrtec mora temeljiti predvsem na dveh nalogah, in sicer, da vzgojitelj z njo omogoča posodabljanje izobraževanja skladno s tehnološkim napredkom in da izboljšuje proces poučevanja in učenja z interaktivno poučno tehniko.

Usar in Jerše (2016) v *Smernicah za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu* opredelita strokovne podlage in priporočila za vključevanje digitalne tehnologije v vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu. *Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu* usmerjajo strokovne delavce, na kaj naj bodo pozorni ob vse večji rabi digitalne tehnologije v vrtcu. Menita, da otroci kažejo velik interes za digitalna sredstva in njihovo uporabo, brez strahu jih preizkušajo in z njimi radi ustvarjajo. Njuno trditev, da »s smiselnim vključevanjem digitalne tehnologije v izvedbeni kurikulum vrtca strokovni delavci upoštevajo svet, v katerem živimo, in otroku omogočajo, da postopoma pridobiva zmožnosti digitalne pismenosti« (Usar in Jerše 2016, 12), potrdi tudi Kalaš (2010), ki pravi, da vključevanje tehnologije pri pedagoškem delu v vrtcu sledi porajajoči se digitalni pismenosti otroka. Stritar in Usar (2012) pa dodajata, da vključevanje digitalne tehnologije v vrtce pomeni dopolnitev in obogatitev življenja, spodbuja učenje in zagotavlja boljšo kakovost, omogoča aktualnost, nazornost, strokovnost, pestrost, dostop do informacij, vključenost čutil, spodbuja interakcije med otrokom in odraslim in lahko tudi zadovoljuje potrebe po zabavi in sprostitvi.

Kako trenutno uporabljamo digitalno tehnologijo v vrtcu?

V času koronavirusa smo tudi v vrtcu spoznali, da lahko delujemo s pomočjo sodobne digitalne tehnologije, ki jo že nekaj časa postopno vnašamo v svoje delo. Spoznali smo številne prednosti digitalizacije. Ves svet je deloval virtualno. Postavili so se novi temelji digitalnega tehnološkega razvoja. Danes je skoraj vsem jasno, da poti nazaj ni in da je digitalizacija nujna. Pomembno je, da se strokovne delavke v vrtcu posvetimo razvoju digitalnih kompetenc in da digitalno tehnologijo pri delu z otroki uporabimo takrat, ko je to smiselno in učinkovito.

Mag. Alenka Žerovnik, ki se ukvarja s področjem računalništva v izobraževanju, meni, da računalniki in vsa druga informacijsko-komunikacijska tehnologija omogočajo vsem zaposlenim (tudi vzgojiteljem), da lažje, hitreje ali učinkoviteje opravijo

nekatero nalogo ali izvedejo aktivnosti, tudi dejavnosti. Otroci so pri tem lahko aktivno, pasivno ali pa zgolj posredno vključeni. Pri aktivnem vključevanju tehnologijo uporabljajo za izvedbo aktivnosti, kot so fotografiranje, snemanje, izobraževalne igre, razvijanje osnovne digitalne pismenosti, pri pasivnem jo uporabljajo za izvedbo dejavnosti, na primer poslušanje glasbenega posnetka, kot zvočno podlago ob petju pesmi, za predvajanje izobraževalnih videoposnetkov, snemanje poskusov za poznejše opazovanje in podobno.

V vrtcu uporabljamo digitalno tehnologijo za strokovno komunikacijo s sodelavci in za dogovarjanje s starši. Prav tako jo uporabljamo pri sodelovanju z drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami in okoljem, z namenom doseganja ciljev, povezanih z načrtovanim delom. Ob uporabi digitalne tehnologije smo pozorni na prepoznavanje, izbiro in pripravo kakovostnih virov, ki jih potrebujemo pri svojem delu. Pomembno je tudi zavedanje pomena varne in odgovorne rabe digitalnih vsebin, ki vključuje spoštovanje avtorskih pravic in varovanje osebnih podatkov.

Pri svojem delu digitalno tehnologijo uporabljamo pri načrtovanju, izvedbi in refleksiji vzgojno-izobraževalnega dela. Digitalno tehnologijo smiselno uporabljam pri spremljanju in dokumentiranju dokazov na področju razvoja in učenja otrok (video in zvočni posnetki, fotografije, digitalni portfolio otroka idr.). Dokaze (digitalne) uporabljam za pogovore s starši, vrednotenje in načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela za posameznega otroka in skupino otrok, vrednotenje in samovrednotenje skupaj z otroki in evalvacijo ter refleksijo svojega dela. Največkrat uporabljam digitalno tehnologijo in ustrezne programe (Word, PPT, e-pošta, spletne učilnice, spletne aplikacije, spletna okolja idr.).

Kakšen pomen in mesto ima digitalna tehnologija v vrtcu?

Otroci kažejo velik interes za digitalna sredstva in njihovo uporabo, brez strahu jih preizkušajo in z njimi radi ustvarjajo. Običajno se sprašujem, kdaj otrokom predstaviti digitalno tehnologijo, predvsem v obliki tablic in pametnih telefonov, pa tudi računalnika. Glede na dejstvo, da živimo v družbi, ki uporablja veliko tehnoloških rešitev, še več pa jih namerava uvesti v prihodnosti, moramo tudi zaposleni v vrtcu ozavestiti, da ni smiselno, da bi otrokom popolnoma preprečili dostop do elektronskih naprav, a je pomembno, da se zavedamo škodljivih vplivov, ki jih uporaba teh naprav lahko ima na otrokov razvoj.

Odprtost kurikula zahteva avtonomnega strokovnega delavca, ki zna ustvarjati spodbudno učno in vzgojno okolje, v katero spada tudi smiselna upo-



raba digitalne tehnologije. V večini zapisanih načel *Kurikuluma za vrtce* najdemo povezave za uporabo sodobne tehnologije. V *Smernicah za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu* (Usar in Jerše 2016) pa posebej izpostavljajo štiri načela, ki kažejo načine za uresničevanje ciljev, povezanih z uvajanjem porajajoče se digitalne pismenosti. To so *načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki* ter *načelo multikulturalizma, načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti, načelo sodelovanja s starši* in *načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja*.

Prednosti uporabe digitalne tehnologije in spleta pri vzgojno-izobraževalnem delu

Ali je uporaba digitalne tehnologije smiselna? Ali prinese dodano vrednost k zastavljenim ciljem? Zagotovo, če si cilje določimo jasno in pregledno in če pri izbiri in pripravi vsebin ves čas mislimo na to, kaj je primerno za določeno starostno skupino otrok. Naša osredotočenost mora biti na sposobnosti skupine in posameznih otrok v njej, na otrokovem kognitivnem, jezikovnem, družbenem in čustvenem razvoju ter njegovih interesih v določenem starostnem obdobju. Pri tem ne smemo pozabiti, da je vsak otrok nekaj posebnega. Otroci se med seboj močno razlikujejo.

Ko izbiramo in pripravljamo digitalne vsebine za otroke, moramo že od vsega začetka oceniti, kako bo vsebina vplivala na otroke. Nujno potreben je premislek o tem, kako lahko z izbrano vsebino, aplikacijo ali storitvijo krepimo otrokovo samoza-

vest (otrok mora v varnem digitalnem okolju čim bolj samozavestno in neodvisno razvijati svoje spretnosti), kako pritegniti otrokovo pozornost (izbor vsebin, ki bodo otrokom všeč in jih bodo motivirale ter navdihnile), kako spodbuditi otroka in krepiti otrokovo radovednost in željo po znanju, kot tudi, kako bomo zagotovili varnost (ponudimo prostor, kjer otrokova varnost ne bo ogrožena in bo lahko otrok čim bolj varno raziskoval svet digitalne tehnologije).

Le tako v procesu poučevanja in učenja z digitalno tehnologijo povečamo motivacijo za učenje ter prispevamo k razvoju mišljenja, saj digitalna tehnologija podpira induktivno razmišljanje in spretnosti reševanja problemov.

Na spoznavnem področju uporaba tehnologije spodbuja osvajanje različnih konceptov, npr. razumevanje odnosov med deli in celoto, povezav med vzrokom in posledico, razvoj spoznavnih procesov, spomin, pozornost, spodbuja otrokovo radovednost in željo po odkrivanju. *Na govornem področju* digitalna tehnologija ponuja otrokom priložnosti za govor, razmišljanje, poslušanje in medsebojno komunikacijo in s tem širjenje besednega zaklada, obenem pa spodbuja učinkovito poslušanje, razlago, postavljanje vprašanj, podajanje navodil ter spodbuja razvoj komunikacijskih spretnosti in spretnosti audio-vizualne percepcije kot tudi spretnosti izražanja čustev. *Na psihomotoričnem področju* razvoja spodbuja razvoj koordinacije oko – roka. *Na področju razvoja socialnih sposobnosti* podpira otrokovo sposobnost izražanja čustev, kre-

pi samopodobo in samospoštovanje, razvija občutek za pripadnost, sprejemanje odločitev in dajanje predlogov, razvija občutek uspeha, nudi otrokom, da se zavedajo, da so napake del učenja, ponuja priložnosti konstruktivnega soočanja s težavami, nadgrajuje pro-socialne veščine, npr. nudenje pomoči, sodelovanje, delitev, empatija, zmožnost čakanja, da otrok pride na vrsto.

Zaključek

Digitalna tehnologija je že spremenila svet. Ker vse več otrok po vsem svetu uporablja splet, se vedno bolj spreminja otroštvo. Vpliv digitalne tehnologije na zdravje in srečo otrok je stvar, ki mora vzbujati vse večjo zaskrbljenost javnosti. Ključno vprašanje torej je, na kakšen način lahko predšolski otroci prihajajo v stik z napravami, da to ne bi imelo pomembnih negativnih posledic na njihov razvoj, ter ali obstajajo tudi prednosti uporabe digitalnih tehnologij v zgodnjem obdobju odraščanja. Na nas, odraslih, je odgovornost, da v zgodnjem obdobju odraščanja uporabo digitalnih tehnologij ustrezno omejimo ter da ponudimo le vsebine, primerne za otrokovo starost. Bojana Lobe, vodja slovenskega dela raziskave *Majhni otroci (0–8) in digitalne tehnologije*, pravi: »Majhnim otrokom primarno še vedno največ pomeni pozornost, stik, igra s starši in sovrstniki. Kljub temu da jih digitalne tehnologije na prvi pogled zelo fascinirajo, so jih v trenutku pripravljeni zamenjati za igro s sovrstniki, ali pa za igro in cartanje s starši«.

Obstajajo priporočila glede uporabe digitalne tehnologije predšolskih otrok glede na njihovo starost (Vir 1): *otroci, stari do 18 mesecev*, naj ne bi bili izpostavljeni kakršnikoli digitalni tehnologiji. *Otrokom, stari od 18 mesecev do 2 let*, lahko zmerno začnemo predstavljati novodobno tehnologijo s poudarkom na primernih programih in aplikacijah. *Otroci,*

stari 2–5 let, naj bi digitalno tehnologijo uporabljali do eno uro na dan, *otroci, starejši od 5 let*, naj bi digitalno tehnologijo uporabljali največ dve uri na dan.

Zato velja ohraniti posebno previdnost pri izpostavljanju digitalnim tehnologijam v predšolskem obdobju, saj gre za izjemo ranljivo in občutljivo obdobje za razvoj temeljnih življenjskih področij, ki se lahko razvijajo le ob ustreznih spodbudah iz okolja. Ob zavedanju vpliva, ki ga imajo današnji digitalni mediji na razvoj otrok in na potek našega vsakdanjega življenja, je pomembna stalna skrb za smiselno in kritično rabo digitalne tehnologije.

Pred digitalno tehnologijo sicer lahko bežite, uiti pa ji ne morete. Raje ustvarite načrt in uvedite pravila glede uporabe digitalne tehnologije ter tako zagotovite, da bo imela pozitiven vpliv na razvoj otroka (Gold 2015, 18–23).

Viri in literatura

- Kovačič, A. (2020). Na internetu že v vrtcu. Izobraževalni seminar o varni in odgovorni rabi interneta v vrtcu. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
- Gold, J. (2015): *Vzgoja v digitalni dobi*. Radovljica: Založba Didakta.
- Kalaš, I. (2010): Dejavniki uporabe izobraževalne tehnologije. V: A. Istenič Starčič (Ur). *Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja* (str. 11–15). Znanstvena monografija: 1. izdaja. Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo. Pridobljeno: https://www.researchgate.net/profile/Andreja-IstenicStarcic/publication/341871295_Izobrazevalna_tehnologija_in_izgradnja_avtenticnega_ucnega_okolja/links/5f774880299bf1b53e098302/Izobrazevalna_tehnologija_in_izgradnja_avtenticnega_ucnega_okolja.pdf
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Stritar, U. in Usar, K. (2012): *Nešmislna uporaba IK sredstev pri delu z otroki v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Usar, K. in Jerše, L. (2021): *Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vir 1: Varni internet: Izobraževalna doživetja. Starševstvo v digitalni dobi. Pridobljeno 2. 3. 2023: <https://www.varniinternet.si/blog/121-starsevstvo-v-digitalni-dobi>



Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti



Karmen Bizjak Merzel, prof. slovenščine in italijanščine, koordinatrica 2. mednarodne konference Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti, OŠ Danile Kumar



*Ko si boš zaupal, boš vedel,
kako živeti.*

Johann Wolfgang von Goethe

2. mednarodna konferenca na OŠ Danile Kumar v Ljubljani je letos prepletala rdečo nit s temo Zaupamo v kakovostno šolo prihodnosti. Izpostaviti je želela ne le širše in ožje poglede na kakovostno šolo prihodnosti, temveč tudi zaupanje kot pomemben gradnik kakovostne šole.

Zaupanje je temelj vsakega odnosa. Ko zaupanja ni, nas je večno strah. Zato je zaupanje v različnih odnosih tako zelo pomembno in hkrati tudi krhko kot porcelan, saj se ne vzpostavi kar tako. Razvija se in raste tako v domačem kot v šolskem prostoru. To je tisto notranje prepričanje, da se bo otrok v življenju dobro odrezal, da verjamemo vanj in v njegove zmožnosti za soočanje z življenjskimi izzivi. Zaupanje je tako široko prisotno, da se pogosto ne zavedamo, da je to eno temeljnih lepil družbe. Zagotovo pa je pomembno, da najprej zaupamo sebi, saj bomo tako razvijali paleto vedenj, ki nam bo dala možnosti za doseganje svojih ciljev, interesov.

Zaupanje do učiteljev v Sloveniji je na boleče nizki ravni. Krivcev za to stanje pa je več. Nanizajmo le nekaj vprašanj, ki bi jih morali redno naslavljal na državno politiko, v družbi, v šolskih svetih in na novinarskih konferencah ter na podlagi katerih bi morali oblikovati učiteljsko zbornico, ki bi se usklajeno in z vizijo izpostavljala ter kvalitetno gradila zaupanje družbe v učitelje in v kakovostno izobraževanje. Ta so: Kako država vidi učitelje? Jih vidi kot avtonomne intelektualce in jim zaupa? Ali jim raje zaupa le do te mere, da do potankosti ukaluplja, normira, standardizira in meri učiteljevo delo? Ceni učiteljevo srčnost, empatijo, pedagoški eros in vrhunskost, ki se ne da zajeti v pravilnike? Kaj pa družba? Se bolj ukvarja z eno slabo zgodbo kot z vrsto dobrih zgodb? V mnogih desetletjih šolskega sistema se je tako malo premaknilo na tem področju. Velik krivec za to, da smo učitelji deležni nizke ravni zaupanja, pa lahko tudi pripišemo molku učiteljev. Pravijo, da kjer dobro molči, raste slabo. Razvoj v slovenski družbi bi moral iti po poti, kjer bi se večina ljudi dobro in varno počutila v medosebnih odnosih. Zaupanje namreč temelji na pozitivni izkušnji, da se bodo stvari dobro iztekle.

Z 2. mednarodno konferenco smo želeli narediti korak bližje zaupanju v nas, učitelje, v naše delovanje, v našo odgovorno osebnostno in odgovorno rast za tako pomembno poslanstvo, kot je biti učitelj. Nastali prispevki so plod naših razmišljanj in tudi zaupanja, da si zmoremo zaupati; najprej samim sebi, nato pa tudi drugim, četudi kdaj tvegamo. Nekaj prispevkov s konference si tako lahko preberete na naslednjih straneh. Ti naj služijo kot pot učitelja k otroku, ki ga uči zaupanja in tudi ustvarja vez, za katero se želi vedno zavzemati.

Šola kot varen prostor z ničelno toleranco do nasilja

 Irena Demšar, univerzitetna diplomirana anglistka in profesorica francoskega jezika, Osnovna šola Vodice

Družba in z njo tudi izobraževalni sistem se spreminja. Prenavljajo se učni načrti, izboljšujejo se učni procesi in uvajajo inovativne tehnologije. Za doseganje uspehov mora biti šola varen prostor. Medvrstniško nasilje pomembno vpliva na učne dosežke, zato mora vodstvo šole skupaj z zaposlenimi zavzeti ničelno toleranco do nasilja. Poleg pravil šolskega reda in vzgojnega načrta je priporočljivo, da šola izvaja tudi preventivne programe. Z njimi otroke okrepimo z informacijami, z znanjem in veščinami, da se bodo znali ustrezno odzvati, če se znajdejo v nasilni situaciji. Preventivni program NEON je primer dobre prakse, ki ga na OŠ Vodice izvajamo kot naložbo v varnost, zdravje in dobro počutje otrok in mladostnikov.

1 Uvod

Družba 21. stoletja in z njo posledično tudi šola se spreminja. Vsi si želimo kakovostnega izobraževanja, zato prenavljamo učne načrte, izboljšujemo učne procese in uvajamo inovativne tehnologije. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da mora biti šola varen prostor – prostor, v katerem bodo otroci in mladostniki lahko odkrili in razvijali svoje talente, brezskrbno odraščali, sklepali prijateljstva, sodelovali ter imeli željo po raziskovanju in učenju. Šola ne sme biti prostor, kamor bi se otroci bali vstopiti oziroma bi se počutili ogrožene, prestrašene in nemočne.

Nasilje med vrstniki ni nov pojav. Z njim se je v takšni ali drugačni obliki srečal skoraj vsak izmed nas. Posledice raznih oblik nasilja negativno vplivajo na osebnostni razvoj otrok, njihovo počutje in zdravje ter na splošno na kakovost njihovega življenja. Po podatkih strokovne službe Zveze prijateljev mladine Slovenije je nasilja v šolah vse več.

V mednarodni raziskavi PISA 2015, ki sicer preučuje bralno, naravoslovno in matematično pismenost 15-letnikov, so učenkam in učencem zastavili vprašanja o medvrstniškem nasilju. Njihovi odgovori so pokazali, da učenke in učenci šol, na katerih je več kot 10 odstotkov učencev žrtev rednega nasilništva, praviloma dosegajo za 47 točk slabše rezultate pri naravoslovju kot tisti s šol, kjer nasilništvo ni pogosto.

Raziskava, ki jo je v šolskem letu 2018/19 izvedel Inštitut za psihološko svetovanje in izobraževalno razvojne projekte (ISA Inštitut) med 4617 učenci 3. triletja na 70 slovenskih šolah, je pokazala, da 89 % učencev meni, da se na njihovi šoli dogaja medvrstniško nasilje, 13 % slovenskih učencev in učenek doživlja vrstniško nasilje, 43 % jih je vsaj enkrat doživelo eno od oblik spletnega nasilja, 24 %

jih poroča o vsaj eni izkušnji ene ali več oblik spolnega nasilja. Na nobeni šoli ni bilo podatkov, da vrstniškega nasilja ni.

Šola je lahko varen prostor le, če zagovarjamo ničelno toleranco do vrstniškega nasilja. To je moč doseči le s celostnim pristopom za preprečevanje vrstniškega nasilja, v katerega so vključeni zaposleni v šoli, vsi učenci ter njihovi starši. Prepozno je, če ukrepamo le takrat, kadar se nasilje pojavi v hujših oblikah, potrebno je delovati preventivno. Ničelna toleranca pomeni, da velja niz strogih predpisov, ki jih morajo brez izjeme spoštovati vsi člani skupnosti. Za preprečevanje nasilnega vedenja v šolah mora biti poskrbljeno s pravili šolskega reda, z vzgojnim načrtom šole, s primernim ukrepanjem učiteljev in s strokovnim posredovanjem svetovalne službe ter vodstva šole.

V šolah, kjer prevladuje pozitivna klima, učitelji bolje sodelujejo med seboj, več je timskega dela. Učenci v takih šolah so bolj zavzeti za učenje, bolje sodelujejo z učitelji in imajo boljše rezultate. Poleg boljše motivacije imajo učenci tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov. Učenci, ki imajo v razredu kakovostne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo bolj pozitivno in se v šoli tudi bolj pozitivno vedejo. Zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja spada med temeljne cilje vzgoje in izobraževanja ter zajema tako krepitev socialnih spretnosti, strpnosti, spoštovanja drugačnosti kot omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti.

2 Kaj je medvrstniško nasilje?

Medvrstniško nasilje je nasilje, kjer sta tako povzročitelj/ica kot žrtev vrstnika ali vrstnici. Negativne čustvene posledice občutijo vsi vpleteni – žrtev, povzročitelji in opazovalci.

Nasilje je vedenje, s katerim oseba zlorabi svojo moč, da bi drugo osebo (ali osebe) nadzorovala, ustrahovala, ji škodovala, jo ponižala, razvrednotila, ji vzela moč, si jo podredila, jo izkoristila ali jo uničila. Gre za hoteno, namerno, praviloma ponavljajoče dejanje ali za hujši enkratni dogodek. Oseba ima lahko več moči zaradi družbenega položaja, starosti, nacionalnosti, telesnih značilnosti, kognitivnih sposobnosti ali drugih dejavnikov. Najpogostejše so povzročitelji/ice v domačem okolju žrtve nasilja.

Poznamo različne vrste nasilja:

- telesno oz. fizično nasilje: odrivanje, omejevanje gibanja, pljuvanje, grizenje, suvanje, udarci, pretepanje itd.,
- psihično nasilje, ki ga delimo na:
 - verbalno: zmerjanje, žaljenje, posmehovanje, zmerljivke, povezane z imenom, rasistične pripombe, širjenje lažnih govoric, ščuvanje, grožnje itd. in
 - neverbalno: mimika obraza, nesramne kretnje, sistematično izključevanje, ignoriranje, izolacija, molk kot sredstvo pritiska itd.,
- ekonomsko oz. materialno nasilje: izsiljevanje za denar ali druge materialne dobrine, poškodovanje ali uničenje osebne lastnine, šolskih potrebščin itd.,
- spolno nasilje: namigovanje na spolnost in šale s spolno vsebino, opolzko gestikuliranje in govorjenje, nadlegovanje zaradi pripadnosti spolu, nagovarjanje na spolnost, prikazovanje pornografskega materiala, otipavanje, zalezovanje, spolni napad itd.,

- spletno nasilje: namerno in ponavljajoče nadlegovanje in/oz. ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, pošiljanje in objavlanje škodljivih, neresničnih ali krutih objav, prilaščanje druge identitete z namenom osramotitve in škodovanja, obrekovanje na forumih, blogih ali socialnih omrežjih, snemanje nasilnih ali drugače neprimernih posnetkov in razpošiljanje ter objavlanje teh posnetkov na spletu itd.

Nasilja ne moremo enačiti s konflikti, saj gre za dve povsem različni stvari. Konflikt je trk različnih želja, mnenj, pogledov. Gre za naraven in pričakovani del vseh odnosov. Otroci in mladi ga lahko rešijo sami, saj med osebami v konfliktu ni izrazitega neravnovesja moči. Ni se jim potrebno izogibati ali jih ustavljati, saj ugodno razrešeni konflikti odnos poglobijo, medtem ko ga nasilje uničuje. Cilj reševanja konflikta je dogovor, ki je uresničljiv in sprejemljiv za vse sodelujoče. Konflikti so neprijetni, a niso nevarni, nasilje pa je nevarno, zato ga moramo ustaviti in preprečevati.

Pri medvrstniškem nasilju gre za zlorabo moči ene osebe nad drugo, ki se pred povzročiteljem/ico ne more sama braniti. Če je asimetrija v moči med njima velika, se praviloma razvije dinamika, ki onemogoča, da bi žrtev zmogla sama ustaviti nasilje, zato je nujen poseg odraslih oseb. Z vsakim nasilnim dejanjem se strah, krivda, sram in nemoč pri trpinčenem otroku povečujejo, kar ga



hromi, da bi upal in zmozel ukrepati zoper nasilje. Zaradi tega je njegova samopodoba vse slabša, sam sebe krivi za nastalo situacijo. Ne verjame, da mu lahko kdo zares pomaga in ustavi povzročitelja. Da bi sploh preživel vsakodnevni strah ter trpinčenje, razvije različne oblike strategij preživetja, da bi se nasilju izognil ali ga vsaj nekoliko zmanjšal (izostaja od pouka, v šolo hodi prepozno ali po drugi poti, pogosto zboleva, poskuša biti čim bolj neopazen itd.). Če se nasilje ne ustavi, postaja moč trpinčenega otroka vse manjša, postaja vse bolj ranljiv ter ujet v nasilen odnos. Njegovo zdravje se poslabša, dobi odpor do šole, njegov učni uspeh se poslabša, spremeni se njegovo vedenje. Če te znake starši in učitelji zaznajo ali o nasilju naposled vendarle zmore povedati sam, pride končno do zelo pomembne priložnosti, da učitelji in starši ukrepajo in s skupnimi močmi nasilje ustavijo. Če je ta priložnost zamujena, otrok (žrtev) ostane sam s svojo izkušnjo nasilja, brez izhoda. Posledice so lahko tudi najhujše.

3 Napačna prepričanja in dejstva

V naši družbi je še vedno prisoten mit, da je vrstniško nasilje nekaj normalnega in je sestavni del odraščanja, hkrati pa priložnost, da se mladi naučijo postaviti zase in se utrdijo, da so nasilni samo fizično močnejši, problematični fantje, ki prihajajo iz socialno šibkega okolja, da se na uglednih šolah nasilje ne dogaja, da je problematično samo fizično nasilje, pri katerem pride do telesnih poškodb itd.

To vsekakor ne drži. Nasilje ni normalen del odraščanja, dejstvo pa je, da se z njim srečuje veliko otrok. Nasilni so lahko fantje in dekleta, žrtve nasilja so prav tako fantje in dekleta. Dogaja se po vseh šolah, mestnih, primestnih, vaških, velikih in

majhnih. Pomembno je, da se nasilje ustavi. Pri tem je zelo pomembna vloga nas, odraslih. Pomembno je, da se resno in dosledno odzivamo na primere vrstniškega nasilja.

Vrstniško nasilje se ne bi smelo dogajati nikomur. Osebam, ki ga doživljajo, lahko povzroči veliko škode in trpljenja. Nasilje ni nikoli pravi način ravnanja v medsebojnih odnosih.

4 Kako prepoznamo žrtev vrstniškega nasilja?

Vrstniško nasilje ima lahko za otroke hude posledice. Prizadene lahko tako otroke, ki doživljajo nasilje, kot otroke, ki izvajajo nasilje, in otroke, ki so priče nasilju (opazovalke in opazovalci).

Žrtve lahko prepoznamo po spodnjih spremembah v vedenju.

- Otrok lahko spremeni svoj odnos do šole. Včasih se zgodi, da ne želi več hoditi v šolo, želi, da ga nekdo spremlja v šolo in domov, spremeni svojo običajno pot, zato zamuja ali pa prihaja v šolo zelo zgodaj, začne neopravičeno izostajati od pouka. Morda ne želi na šolski izlet ali letovanje. Ko gre na izlet, je vedno v bližini učiteljice ali učitelja in se od njiju noče oddaljiti. Lahko se težje zbere in težje uči. Poslabša se mu učni uspeh. Izgubi zanimanje za stvari, ki so ga včasih veselile. Ima poškodovano šolsko opremo ali je celo nima, čez dan »izgubi« kos oblačila. Ima nepojasnjene modrice, odrgnine in druge poškodbe. Zaradi izkušenj z nasiljem ima lahko otrok tudi težave s spanjem.
- Starši opazijo, da je nenadoma postal zadirčen in grob. Lahko postane bolj razdražljiv, se hitreje spre, se pogosteje jezi ali pa je bolj zaskrbljen, deluje zamišljeno. Včasih je videti, kot da ga nič ne zanima, kot da ne posluša. Zapre se



vase, začne jeceljati, ima izredno slabo samopodobo. Odklanja pogovor ali si izmisli neverjetno zgodbo, da bi ga pustili pri miru.

- Začne krasti denar drugim otrokom.
- Zgodi se, da kdo od otrok, mladostnikov in mladostnic pobegne od doma ali pa začne uživati prepovedane droge, piti alkohol.
- Stiska je pri nekaterih otrocih in mladih lahko tako velika, da začnejo razmišljati o samomoru. Nekateri tudi poskušajo narediti samomor.

Pomembno je razumeti in upoštevati, da imajo lahko otroci in mladi opisane težave zaradi več vzrokov, ne samo zaradi izkušnje vrstniškega nasilja. Če torej opazimo katero od naštetih posledic, je dobro, da med drugimi možnimi vzroki pomislimo tudi na vrstniško nasilje.

Prav posledice, s katerimi se po izkušnjah nasilja soočajo otroci in mladi, so glavni argument za sistematično izvajanje primarne preventive na tem področju. Otrok ne moremo povsem zaščititi pred nasiljem, lahko pa jih okrepimo z informacijami, z znanjem in veščinami, da se bodo znali ustrezno odzvati v takšnih situacijah. Program NEON – Varni brez vrstniškega nasilja je preventivni program, s katerim delujemo vnaprej s ciljem, da bi preprečili, da bi otroci utrpeli travmatične posledice nasilja tako v fizičnem kot v spletnem okolju. Za učinkovito preventivo vrstniškega nasilja je nujen celostni pristop z aktivnim sodelovanjem zaposlenih v šoli, staršev in seveda otrok.

5 Zakaj program NEON?

Na Osnovni šoli Vodice program NEON izvajamo v 2., 4., 5., 6. in 7. razredu. Izvajamo ga svetovalne delavke in učiteljice, ki smo ustrezne kvalifikacije pridobile na dodatnem strokovnem izobraževanju programov CAP in NEON pod strokovnim vodstvom ISA inštituta. Delavnice so zasnovane tako, da izvajalke na enostaven, letom primeren in učinkovit način z otroki spregovorimo o problemu vrstniškega nasilja.

Na preventivnih delavnicah programa NEON:

- Pomagamo otrokom širiti in okrepiti njihovo socialno mrežo vrstnikov, vrstnic in odraslih.
- Otroke okrepimo z informacijami, znanji in veščinami.
- Razvijamo in krepimo socialno-čustvene kompetence in samozavestno vedenje otrok.
- Z informacijami in znanji okrepimo odrasle, da bi lahko zagotovili konkretno podporo in pomoč, če oziroma ko jo kdo od otrok potrebuje.
- Otrokom predstavimo možnosti, kako se lahko ustrezno odzovejo, ravna v primeru vrstniškega nasilja, ter jih spodbudimo, da bi se lahko podporno odzvali kot priče (opazovalci in opazovalke) nasilja.
- Kot ciljno skupino nagovorimo tudi starše in

zaposlene v osnovni šoli kot pomembne osebe v otrokovi socialni mreži ter jim predstavimo informacije o oblikah, vzrokih in posledicah vrstniškega nasilja, možnosti preventivnih aktivnosti in ukrepov ter ustrezne odzive v primerih vrstniškega nasilja.

- Osredotočamo se na krepitev varovalnih delavnikov otrok: prave informacije in znanje, nudimo konkretno podporo in pomoč, ko jo otrok potrebuje.

6 Delavnice preventivnega programa NEON

Na začetku vsake delavnice otroke najprej opozorimo na tri posebne pravice, ki jih ima vsak od nas – pravice biti varen, močen in svoboden. Vedno se tudi dogovorimo, da na delavnicah govori samo ena oseba naenkrat, da se moramo med seboj poslušati, da se drug drugemu ne posmehujemo in da po koncu delavnice ne širimo govoric, kdo je kaj rekel.

V 2. razredu otrokom besede »varen, močen in svoboden« najprej razložimo. Varen si, ko veš, da je vse v redu in da ti nihče ne bo škodoval ali te prizadel in ko se dobro počutiš med prijatelji in sošolci. Biti močan ne pomeni le fizične moči, lahko pomeni biti tudi pogumen in hraber. Svobodni smo, ko smo veseli, zadovoljni in sproščeni.

Nato spregovorimo o občutkih, ki se nam porajajo, ko se znajdemo v nasilni situaciji. Že v 2. razredu otroke naučimo, da v primeru, ko so vpleteni v vrstniško nasilje, lahko rečejo: »Pusti me pri miru.« / »Ne.« / »Nehaj.«

Spregovorimo o prostorih v šoli, kjer se (ne) počutijo varne. Na preprostem zemljevidu šole z zeleno barvico označijo dele šole in okolico, kjer se počutijo varno, kjer nihče nikogar ne ustrašuje, nato pa še z rdečo barvico tiste dele šole in okolice šole, kjer se ne počutijo varno. Rezultati te dejavnosti pokažejo, da se učenci počutijo najbolj varne v svoji matični učilnici in v jedilnici. Razlog je verjetno v tem, da v teh dveh prostorih niso skoraj nikoli sami, vedno je prisoten učitelj ali dežurni učitelj. Najmanj varne se počutijo na šolskem stranišču, v garderobah, telovadnici in na avtobusnem postajališču. Večkrat je označeno tudi šolsko igrišče, kjer se v času podaljšanega bivanja združujejo otroci iz različnih oddelkov, nadzor učiteljev pa je manjši.

V 4. razredu se na pozitiven in starosti primeren način spregovori o situacijah nasilja in zlorabe. Otroci se preko igranih prizorov in pogovora seznanijo z vrstniškim nasiljem, s srečanjem z neznancom in s spolno zlorabo. Naučijo se reči odločen NE v primeru nasilja, kako se zaščititi in komu v takih primerih povedati.



V 5. razredu se pogovarjamo o tem, s kakšnim vedenjem je najbolje odreagirati na nasilje. S svojim odzivom na nasilje lahko prispevamo k poslabšanju ali izboljšanju situacije. Naš odziv je lahko pasiven – npr. jok, umik. Tak odziv si tisti, ki izvajajo nasilje, lahko razlagajo, kot da nas je strah, in tako se njihova moč še poveča. Če se umaknemo, nismo svobodni.

Na nasilje nekateri odreagirajo agresivno – otroci pogosto izpostavijo možnost, da tistega, ki ravna nasilno, udarimo nazaj. S tem kršimo pravice drugega otroka, da se počuti varno, močno in svobodno. Pretepanje ima lahko tudi resne posledice, kot so vzgojni ukrep, izključitev iz šole, pravni postopki, telesne poškodbe. Otroke spodbudimo, da o nasilju povejo odraslemu. Pojasnimo jim tudi, da to ni tožarjenje. Tožarimo, ko povem nekaj o drugi osebi samo zato, ker jo želim spraviti v težave.

Najbolj primerno je, da odreagiramo samozavestno in odločno – tako ohranimo svoje pravice in spoštujemo pravice drugih. S problemom se soočimo. Na ta način lahko umirimo situacijo in prispevamo k zmanjševanju vrstniškega nasilja.

Na delavnici spregovorimo tudi o trikotniku vpletenih v nasilje: o žrtvah, povzročiteljih in pričah. Priče imajo moč – lahko se odločijo, ali bodo pomagale ali ne. Lahko podprejo osebo, ki je žrtev nasilja, lahko se postavijo na njeno stran in namenijo svojo pozornost osebi, ki nasilje povzroča. Lahko spodbudijo druge, da povedo o nasilju. Če ne pomagajo, lahko prispevajo k poslabšanju situacije.

Večkrat poudarimo tudi dejstvo, da žrtev ni kriva za nasilje. Za nasilje je vedno odgovoren tisti, ki ga povzroča. Nihče nima pravice drugemu odvzeti pravice, da se počuti varno.

V 6. razredu spregovorimo o nadlegovanju in spolnem nasilju. Otroci se seznanijo z osebno mejo, ki je brez našega dovoljenja ne sme prestopiti nihče,

in spoznajo vrste spolnega nasilja: verbalno, vizualno in fizično. Poudarimo ničelno toleranco do spolnega nasilja.

Povemo jim, da osebna meja označuje ali določa, kaj, na kakšen način in v kakšnem obsegu je za nas sprejemljivo, ustrezno, nam je všeč. Lahko je fizična, čustvena, moralna in spolna. Okoli sebe imamo namišljeno/nevidno črto, ki označuje naš osebni prostor. Mi se odločimo, kdo lahko prečka to mejo in kdo ne. Nekateri ljudje prestopijo mejo in kršijo pravice drugih s tem, da jih nadlegujejo, ker so drugačni kot oni. Drugačni so lahko zaradi načina oblačenja, stila življenja, narodnosti, spolne usmerjenosti. Pomembno je, da skrbimo za svoje meje in da upoštevamo meje drugih. Za svoje meje se moramo odločno in samozavestno postaviti, pri tem pa moramo biti spoštljivi do druge osebe. Če smo spoštljivi, upoštevamo tudi njihove meje in pravice, da so varni, močni in svobodni. To je varovalni dejavnik, ki prepreči vse vrste nasilja, tudi spolno nasilje. Spolno nasilje ni nikoli pravi način ravnanja v medosebnih odnosih.

V 7. razredu izvajamo delavnico na temo spletnega nasilja. Z otroki se pogovarjamo o njihovem obnašanju na spletu, kaj vse je spletno nasilje, kakšne so lahko posledice naivnega/preveč zaupljivega vedenja na spletu, kaj lahko naredimo, ko postanemo žrtev spletnega nasilja. Pomembno je, da se tudi na spletu do svojih vrstnikov in vrstnic obnašamo spoštljivo in da brez njihove privolitve ne objavljamo njihovih fotografij ali podatkov iz njihovega zasebnega življenja. Učence naučimo, da če na spletu doživijo spletno nasilje, odreagirajo z naslednjimi koraki: 1. Ustavi. 2. Blokiraj in shrani. 3. Povej.

7 Kako se pogovarjamo z otrokom, ki je žrtev vrstniškega nasilja?

Po koncu vsake delavnice smo izvajalke na razpolago učencem, ki bi se z nami želeli pogovoriti ali deliti osebno izkušnjo. Pomembno je, da otroku verjame-

mo, da je žrtev nasilja. Spodbudimo ga, da pove, kaj doživlja. Pozorno ga poslušamo in ne prekinjamo njegove izpovedi. Dovolimo mu izraziti čustva. Pomembno je, da dobi občutek varnosti in zaupanja do nas. Čutiti mora, da ga bomo podprli oz. zaščitili ne glede na vsebino izpovedi. Ne pokažemo mu, da smo šokirani, ko nam zaupa, kaj se mu je zgodilo. Povemo mu, da za nasilje ni kriv on, ampak je zanj odgovorna oseba, ki nasilje povzroča. Izogibamo se vprašalnici ZAKAJ. Zveni zasliševalsko in obtožujoče. V pogovoru ne obtožujemo osebe, ampak dejanja povzročitelja nasilja. Skupaj naredimo načrt za nadaljnje preprečevanje nasilja: kaj naj stori, če ponovno pride do nasilja – kako se lahko zaščiti, h komu se lahko zateče po pomoč, koga lahko pokliče. Poiščemo pozitivne osebe v njegovem (šolskem) vrstniškem okolju (vrstnike, prijatelje, učiteljice itd.), ob katerih se otrok počuti varnega. O dogajanju obvestimo razrednika, šolsko svetovalno službo ter vodstvo šole.

Svetovalni delavec se mora pogovoriti tudi s povzročiteljem nasilja in z njim načrtovati aktivnosti. Delo s povzročiteljem je edini način, da le-ta spremeni svoja neustrezna vedenja. Pomembno je, da razume razloge za svoje dejanje in sprejme odgovornost za storjeno nasilje.

Medvrstniško nasilje, še posebej če traja dlje časa in je sistematično, vpliva tudi na dinamiko razreda. Zato se pogovorimo tudi z opazovalci. Razumeti morajo, da imajo tudi oni pomembno vlogo pri preprečevanju nasilja. Dati jim moramo jasna sporočila o tem, da je nasilje nesprejemljivo.

K pogovoru prav tako povabimo starše otrok, ki so žrtve medvrstniškega nasilja, in starše otrok, ki so povzročitelji. Potrebno je iskati ustrezne strategije, ki bodo v pomoč otroku ne glede na to, v kateri vlogi je.

8 Zaključek

Cilj preventivnega pristopa k reševanju medvrstniškega nasilja je razumevanje dinamike nasilja, vloge različnih akterjev in učenje aktivnega soočanja z nasilnim vedenjem. Pomembno je, da pri učencih gradimo pozitivno samozavest, dobro samopodobo in samospoštovanje. Potrebno jih je učiti reševati spore in konflikte na konstruktiven način, ki izključuje uporabo nasilja za doseganje lastnih ciljev, interesov in zadovoljitve potreb. Dobro je krepiti tudi njihovo emocionalno pismenost, s katero znajo prepoznati in razumeti lastna čustva, jih obvladati v različnih kontekstih vrstniških interakcij, hkrati pa uspejo prepoznati čustva drugih in skladno s tem izbrati nenasilna vedenja. Učinkovita in strokovna obravnava storjenega nasilnega dejanja je namreč najboljša oblika preventive. Sporočila, ki jih vodstvo šole, šolska svetovalna služba ter učitelji dajo otrokom, staršem in lokalnemu okolju s hitro, strokovno in odločno obravnavo zaznanega nasilja, so neprecenljiva in najboljša možna zaščita pred njegovo ponovitvijo.

Viri in literatura

ISA Inštitut: Dostopno na <https://isainstitut.si/isa/>
 Klemenčič, I. idr. (2016): *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ. Priročnik št. 2*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
 Lampret, T. (2022): Šole med starši in pravnimi akti. *Nedeljski dnevnik*. Dostopno na <https://www.dnevnik.si/1043001525>
 PISA In Focus 2017/74: *How much of a problem is bullying*. Dostopno na https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-much-of-a-problem-is-bullying-at-school_728d6464-en
 Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojnoizobraževalnih zavodih: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstniškega-nasilja-v-VIZ-1.pdf> (Dostop: 3. 11. 2022)
 Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije: *Medvrstniško nasilje v šoli*. Dostopno na <https://www.sviz.si/medvrstnisko-nasilje-v-soli/>
 Šola za ravnatelje (2019): *Varno in spodbudno učno okolje*. Kranjc, T. idr. Dostopno na <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-31-2.pdf>
 Štirn, M. idr. (2018): *Program NEON: Varni brez vrstniškega nasilja: priročniki za izvajanje programa v osnovni šoli*. Ljubljana: ISA Inštitut.



Pomen stika z naravo pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj



Katarina Čepič, prof. pedagogike in angleščine, Osnovna šola Danile Kumar

Sodobni čas zaznamujejo hiter tehnološki razvoj in pereča okoljska vprašanja, zato šola stremi k bolj problemsko usmerjenemu, integrativnemu in transdisciplinarnemu pristopu z globalno dimenzijo učenja in trajnostnimi načeli. Šola za privzganje okoljske in trajnostne zavesti ter veščin ponuja različne dejavnosti, pomemben vidik pa je tudi neposreden stik z naravnim okoljem in njenim ritmom, saj se le tako vzpostavi odnos, ki poraja odgovornost in angažma. Prispevek predstavlja temeljne ideje trajnostnega razvoja v šolskem prostoru in ponudi nekaj iztočnic za razmišljanje, kako spodbuditi, da se okolje ne bi razumelo le kot vir zadovoljevanja človeških potreb, temveč da bi se prepoznalo tudi njegovo živost in nenadomestljivost.

1 Uvod

Živimo v obdobju hitrih tehnoloških sprememb. Vpliv človeškega ravnanja na planet je velik, zaradi česar govorimo o geološki dobi antropocen (Lange 2019). Zemlja se segreva zaradi povečanega izpusta toplogrednih plinov in ogljikovega dioksida (CO₂), vse bolj se krčijo naravni in divji habitati in povečuje se verjetnost nepovratnih negativnih vplivov na živo in neživo naravo (npr. taljenje ledu in ledenikov, dvig morske gladine, izguba biotske raznovrstnosti, uničevanje rodovitnosti prsti, poplave in suše). To vpliva tudi na kvaliteto človeškega življenja. Vse večkrat se človek spopada s pomanjkanjem pitne vode, lakoto, migracijami in konflikti (UN Environment 2019). Ti antropogeni procesi imajo pomemben vpliv na družbo in posledično na šolske sisteme, cilj vsakokratnega vzgojno-izobraževalnega programa pa je ravno soustvarjanje prihodnosti oziroma priprava nanjo.

Kot odgovor na trend vse bolj obširnega koriščenja naravnih virov je vzniknila tako imenovana ideja trajnostnega razvoja, ki naj bi usmerjala v razvoj in delovanje, ki je na dolgi rok vzdržno za okolje, družbo in posameznika. Šola je tako morala sprejeti izziv in priložnost, da začne spreminjati ustroj, kurikulum, učne metode in vzgojno delovanje v najširšem smislu. To pomeni, da šola vzgaja, izobražuje in oblikuje učenca ter skupnost v smeri uravnoveženosti, učinkovitosti in trajnosti (Lack 2022).

V pričujočem prispevku se bomo usmerili v možna področja, na katerih šola lahko vzgaja za trajnostni razvoj, in preverili, katere so lahko tiste prakse, ki že kažejo pozitivne rezultate. Omenili bomo vpliv rutin in praks v razredu ter tistih šolskih in izvenšolskih dejavnosti ter praks, ki imajo zaradi neposrednega stika z naravnim okoljem številne pozitivne učinke na učence. Na Osnovni šoli Danile Kumar že več let uvajamo različne de-

javnosti, ki naj bi učencem približale in razjasnile pomen skrbi za okolje in povezale šolo v skupnost, ki gre v smer trajnostnega razvoja. V ta namen je bila izvedena tudi krajša anketa. V tej luči bo prispevek iskal možne rešitve, priložnosti in omejitve v šolskem prostoru za vzgojo za trajnost in se osredotočil na poti, ki že obstajajo. Predvsem pa bo izpostavil očitno, a zaradi različnih (zakonskih) omejitev šolskega reda zapostavljeno dejstvo, da je ravno neposreden stik z naravo tisti, ki privzga odgovornost za okolje.

2 Trajnostni razvoj in šola

Kot odgovor na okoljske, družbene in globalne izzive se je še pred trajnostnim razvojem razvilo t. i. »globalno izobraževanje«, ki opozarja na stanje človekove družbe ter soodvisnost na lokalni in globalni ravni, a ni zasnovano holistično do te mere, da bi sistematično zajelo našo soodvisnost z naravnim okoljem. Trajnostni razvoj je naslednja stopnja v viziji razvoja družbe in skrbi za planet. Svetovna komisija Združenih narodov za okolje in razvoj definira trajnostni razvoj kot »proces sprememb, kjer so uporaba virov, smer tehnološkega razvoja in spremembe institucij usklajene in s tem omogočajo razvoj prihodnjim generacijam. Trajnostni razvoj ima za cilj doseganje ravnotežja med sedanjo potrošnjo virov in zmogljivostmi naravnih sistemov na ravni, ki bo to koriščenje v enaki meri dopuščala tudi prihodnjim generacijam« (UN Sustainable Development Goals 2015).

Za uresničevanje trajnosti in reševanje okoljske krize je torej potreben sistematičen pristop. Združeni narodi v ta namen definirajo 17 ciljev in 169 tarč. Te cilje je leta 2015 podpisalo 193 držav kot del agende za trajnostni razvoj do leta 2030 in obsegajo okoljska, družbena, politična in gospodarska vprašanja (UN Sustainable Development Goals 2015).



Ti cilji umeščajo šolo med najpomembnejše faktorje razvoja. Cilj je enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo od predšolskega obdobja do izobraževanja odraslih ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja, ki so temeljni pogoj za spreminjanje vedenja ter vrednot, ki postavljajo cilje trajnostnemu razvoju, spremembam v družbi, okolju in gospodarstvu. Seveda se spremembe, ki so potrebne, razlikujejo v različnih delih sveta.

Trajnostna šola uči samopreskrbnost in povezanost z naravo ob čvrstem gospodarstvu ter usposablja za poklice prihodnosti. Pomembno vlogo pa igra tudi sam stik z naravo.

2.1 Vzgoja in izobraževanje za trajnost v šoli – primeri dobre prakse

V slovenskem prostoru je nastala pobuda VITR (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj). VITR je vizija vzgoje in izobraževanja, ki poudarja celovit, interdisciplinaren pristop k pridobivanju znanja, sposobnosti in veščin, potrebnih za trajnostno prihodnost pa tudi za spremembo vrednot, vedenja in življenjskih navad (Resnik Planinc in Ogrin 2020). Kot nakazuje definicija, je potrebno za pravo trajnostno vzgojo pristopiti celovito, holistično in natančneje preučiti, na kakšne načine lahko šola vpliva in vzgaja k bolj trajnostnemu življenjskemu slogu.

Šola torej vzgaja na različnih ravneh – preko obravnavanih tem, dejavnosti, programa, odnosov in pravil skupnosti, ki jih vzpostavljajo učitelji in ostali zaposleni. Vzgoja tudi s prostorom in okoljem. Vzgajati pomeni zasledovati vzgojne učinke ter vplivati na emocionalni, afektivni, intelektualni, vrednotni in (pogosto zapostavljeni) telesni ravni. Medveš (2011, 165) trdi, da ni vzgoje brez medsebojnega vpliva ter da je najmočnejša vzgoja tista, ki je zavezana k cilju. Mišljenje in odnos do narave in okolja se spreminjata preko dejavnosti, pri katerih gre za novo znanje in referenčni okvir, smiselnost, dejansko aktivnost in posledično refleksijo, kaj je bilo z določeno dejavnostjo doseženo.

2.2 Trajnostni projekti v šolah

Trajnostne vsebine ter projekti postajajo pomembnejši v šolskem prostoru zadnjih 20 let. Sprva so bile del naravoslovnih in družboslovnih predmetov kot posamična poglavja, namenjena ohranjanju okolja in biotske raznovrstnosti. Pri učenju za trajnost je pomembno, da ni vključeno samo učenje v obliki raziskovanja in sintetiziranja dejstev (učenje naj poteka čim bolj integrativno, transdisciplinarno in povezano s problemi resničnega življenja), ampak gre tudi za razvoj veščin, saj le preko njih ravnamo in udeležujemo to, kar vemo. Veščine so ključne pri projektih, pri katerih

učenci rešujejo okoljska vprašanja. Pri projektih pa sta predvsem pomembni doslednost in dolgoročnost, s katerima se spreminjajo vrednote, osvajajo nove navade in gradijo nove rutine, za katere je potrebno od 90 do 120 dni (Lack 2022, 225).

Nemogoče je naštetih dejavnosti, ki so zavezane k trajnostnemu razvoju na šolah. Že nekaj časa obstajajo projekti, kot so zbiranje papirja, reciklaža, dejavnosti, namenjene ohranjanju določenih živalskih in rastlinskih vrst (recimo sajenje medonosnih rastlin in prenašanje žabic, čistilne akcije in skrb za čebele). Šole te dejavnosti bolj ali manj uspešno uvrščajo v kontekst trajnostnega razvoja in jih osmišljeno implicitno ali eksplicitno vključujejo v svoj šolski program. Navezujejo se na 17 trajnostnih ciljev, kot jih opredeljujejo Združeni narodi.

Na vprašanje, ali učne vsebine padejo na plodna tla in »transformirajo« učence, pa vpliva tudi domače učenčevo okolje. Šola morda nekaj kaže in uči, učenci pa lahko v domačem krogu delujejo popolnoma drugače. Poleg družinskega okolja poznamo še širši družbeni prostor, ki ima drugačen fokus, prav tako pa znanost oglaševanja postavlja vzgojo za trajnostne vrednote v nezavidljiv tekmovalni položaj (Lack 2022, 225).

Avtor prodajne uspešnice *Last Child in the Woods*, Richard Louv (2005, 34–36), opisuje, da so otroci zaradi pomanjkanja gibanja in igre v naravnem in nestrukturiranem okolju in povečani vlogi ekranov v vsakdanjem življenju izpostavljeni »sindromu pomanjkanja naravnega okolja.« Nemedicinski izraz, ki pa smiselno povzame, da odtujenost

od narave povzroča večjo otopelost čutov, slabšo pozornost, manjšo fizično utrjenost in zmanjšano čustveno stabilnost.

2.3 Anketa med učenci

Med učence Osnovne šole Danile Kumar je bila razposlana anketa, na kateri so bila zastavljena vprašanja o njihovem odnosu do okolja, poznavanju trajnostnega razvoja in vključevanju teh elementov v šolsko delo.

Na anketo je odgovorilo 63 otrok z razredne in predmetne stopnje nacionalnega in mednarodnega oddelka. Vprašanja so bila sledeča:

- Kako vidiš naravo? Ti je pomembna? Zakaj in kako to doživljaš in pokažeš?
- Kakšne okoljevarstvene ali trajnostne delavnice si že imel v šoli? So ti bile smiselne? Si spremenil kakšno ravnanje pri sebi?
- Bi kaj sporočil tudi nam, odraslim, glede trajnosti? Te skrbi za prihodnost planeta in ljudi?

Vprašalnik je poenostavljena različica lestvice nove ekološke paradigme (NEP) in temelji na anketi, ki so jo razvili ameriški okoljski sociologi. Zasnovan je za merjenje skrbi za okolje.

Večina učencev je imela enostavne, enoznačne odgovore in je izpostavila, da moramo okolje ohranjati čisto (»nesmetenje«), da uporabljamo preveč fosilnih goriv ter elektrike ter da sekamo preveč dreves. Učenci so izpostavili več tem, ki so jim bile smiselne: računanje ogljičnega odtisa, ekosistemi, debatno argumentiranje za in proti na temo trajnosti, izpostavili so vrtnarjenje na šolskih gredah. Hkrati večina trdi, da zaradi šolskih



aktivnosti ni spremenila svojih navad (razen morada smetenja in uporabe povratnih steklenic). Pri odgovorih glede skrbi za prihodnost pa je zaznati skrb glede podnebnih sprememb in segrevanja ozračja. Večina se boji prihodnosti, le redki pa izražajo (zmerni) optimizem. Za stanje krivijo odrasle, ki bi morali bolj paziti na posledice razvoja.

Odgovori otrok so bili v večini pričakovani, se je pa pri odgovoru na prvo vprašanje pokazala nova dimenzija okoljske problematike, na katero želimo v prispevku opozoriti. Namreč, večina učencev se o okolju izraža zelo distancirano in ga z besedami objektivizira. Uporablja trditve kot »naravo potrebujemo za vir energije in surovin«, »narava je naše okolje in naš življenjski prostor«, »zaradi narave smo živi«, le nekaj učencev pa govori o naravi kot o živem prostoru in živih bitij, ki jih je potrebno ohraniti zaradi njih samih, prav tako redko omenijo naravo kot prostor, ki je lep in vreden sam po sebi, tovrsten način govora oziroma diskurz kaže na našo nepovezanost in odtujenost od narave (Lack 2022, 196). Če nam nekaj ni blizu, to težje razumemo in varujemo.

3 Zaključek

Teorija in praksa kažeta, da le transformativno učenje in učenje z izkušnjami »spodbujata spremembe v znanju, veščinah, vrednotah in odnosih in omogočata bolj trajnostno in pravično družbo« (Leicht idr. 2018, 7). Orodja šole so njen program, različne celodnevne dejavnosti in šolski skriti kurikulum. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sicer nista nova, vendar je dejanska pripravljenost učiteljev na tovrstno delo še nezadostna, zato trajnostne dejavnosti trenutno vznikajo nesistemsko in nepovezano.

Da bo šola omogočala transformativne spremembe v učenju in ravnanju, mora postati sistemsko trajnostno naravnana na več področjih. Prva vloga šole je posredovanje znanja. Znanje, ki ga učenci pridobijo v šoli, je »trajnostno«, če je zgrajeno konceptualno, kontekstualno in je utrjeno z veščinami. Učenec lahko takšno znanje uporablja v različnih učnih in življenjskih situacijah. Pomemben aspekt vzgoje za življenje in za trajnostni razvoj so še veščine, ki jih lahko v šoli razvijamo le v omejenem obsegu. Šola lahko s pomočjo kuharskih in vrtnarskih veščin ter ročnih del vzgaja oziroma vsaj informira mlade o vlogi in pomenu samooskrbe in odgovorne potrošnje.

V šolo vstopamo s celim telesom, ki je analogno. Upoštevanje zakonitosti telesa, ki ima dnevni bioritem in potrebuje čisti zrak, gibanje, naravno svetlobo, pomaga (zlasti otrokom in mladostnikom) razviti telo, ki išče ravnotežje na bolj naravne načine. V pokoronskem času, ko se pri otrocih opaža upad splošne telesne pripravljenosti, je to še posebej pomembno. Gozdna pedagogika tukaj opravlja odlično delo. In še najbolj očitno, a v šoli najpogosteje spregledano – če

smo večino časa kot učitelji ali drugi pomembni odrasli nepotrpežljivi, nezbrani in nesproščeni, to prenašamo na otroke in na njihovo delovanje. Družbeni delovni ritem je torej prav tako deloma posledica šolskega ritma dela.

In še zadnje – šola definira tudi fizično in družbeno okolje, v katerem ta deluje. Šolske zgradbe imajo še nekaj manevrskega prostora in lahko učijo, kaj je to trajnostno bivanje – zelene površine in fotovoltaične celice po strehah, kompostiranje odpadkov, uživanje lokalnih živil in večja vključenost učencev v skrb za šolo (čiščenje učilnic). Povezovanje z lokalnimi društvi in ustanovami (recimo domovi starejših) pa vzpodbujajo zavedanje o medsebojni povezanosti in soodvisnosti.

Delo za trajnostni razvoj bo potekalo postopno in lotimo se ga lahko preko različnih izhodišč – najboljša pot je upoštevanje 17 ciljev Združenih narodov. Šola lahko s sistemskimi spremembami in spremembami na mikro nivoju na dolgi rok naredi veliko. Pristojnost in doseg šole pa se konča pri družinah in ožjem okolju ter tam zasidranih navadah, česar se je potrebno zavedati. Počasi in vztrajno bomo s strpno in vztrajno sporočilnostjo dosegli premike – vse se konča pri dejanju in odločitvi, da to, kar vemo, na koncu resnično naredimo. Od upoštevanja našega telesa in njegovih resničnih potreb do pravega znanja in zavedanja. Šola je tista, ki lahko in mora voditi z zgledom.

Viri in literatura

- Bella, L. (2022): *The Children of the Anthropocene*. London: Penguin Life.
- Heying, H. in Weinstein, B. (2021): *A Hunter-Gatherer's Guide to the 21st Century: Evolution and the Challenges of Modern Life*. New York: Portfolio: Penguin.
- Košmerl, T. in Mikulec, B. (2022): Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v luči teorij transformativnega učenja. *Sodobna pedagogika*, let. 73/vol. 139, str. 11–25.
- Lange, A. E. (2019): Transformative Learning for Sustainability. V: Filho, W. Leal (ur.). *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Str. 1954–1966.
- Louv, R. (2005): *Last Child in the Woods*. London: Atlantic Books.
- Marentič Požarnik, B. (2008): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (2011): Kakršna je družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, let. 62 (št. 5): str. 148–170.
- UN Environment (2019): *Global environment outlook – GEO-6: Healthy planet, healthy people*. Nairobi: Cambridge University Press.
- Vir 1: Cilji trajnostnega razvoja. Dostopno na <https://ekosola.si/wp-content/uploads/2020/11/Cilji-trajnostnega-razvoja-resources.pdf>
- Vir 2: Leverson, Kris: Is sustainability the future of education (TEDxYouth 2018). Dostopno na <https://www.youtube.com/watch?v=akYDpNouMWk>
- Vir 3: New ecological paradigm (NEP). Dostopno na https://www.researchgate.net/publication/264858463_New_Ecological_Paradigm_NEP_Scale
- Vir 4: Psychologically sustainable architecture. Dostopno na <https://www.focusingfuture.com/eco-city/psychologically-sustainable-architecture/>
- Vir 5: UN Sustainable Development Goals. Dostopno na <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2015/09/what-is-sustainable-development/>
- Vir 6: UN (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Dostopno na <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vir 7: VITR. Dostopno na <https://znamenjatrajnosti.si/vitr>
- Vir 8: Dickinson, E. (2013): *The Misdiagnosis: Rethinking the »Nature-deficit Disorder«*. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/17524032.2013.802704>

Delavnica iz obnovljivih virov za osnovne šole



Primož Šajna, inženir elektronike, Šolski center Velenje, Elektro in Računalniška šola

V času informacijsko-komunikacijske družbe, ko se tehnika razvija z velikimi koraki, je potrebno mladim zagotoviti izkušnje, ki jim bodo pomagale na nadaljnji življenjski poti. Te izkušnje zagotavljamo in uresničujemo s promocijskimi delavnicami za OŠ, ki povezujejo osnovno znanje iz osnov elektrotehnike, električnih meritev, sončnih celic in praktičnega samostojnega dela vseh udeležencev. V zadnjih letih opazamo, da področje tehnike in računalništva zanima vse več deklíc, ki so zelo vztrajne in inovativne. Najprej jih seznanim z osnovnimi pojmi električnih veličin, simboli in uporabo sončnih celic. Sončne module lahko povezujemo zaporedno ali vzporedno. Nato z učnimi listi po navodilu samostojno v skupinah sestavljajo fotonapetostno otočno elektrarno. S pomočjo univerzalnih merilnih instrumentov izmerijo zahtevane veličine. Ugotovijo, kaj vse vpliva na rezultate meritev. Če vreme dopušča, izvedejo meritve na prostem.

1 Uvod

Praktične delavnice za osnovnošolce izvajamo na našem Medpodjetniškem izobraževalnem centru (MIC) v Velenju. Učenci iz različnih osnovnih šol po Sloveniji nas obiskujejo v okviru tehničnih dnevov ali preko Centra šolskih in obšolskih dejavnosti.

Na dan obiska imajo možnost sodelovanja v treh ali štirih različnih delavnicah, zato se učenci razdelijo v skupine s svojimi učitelji, izvajalci pa imamo za eno delavnico navadno čas približno šolsko uro. Nato se krožno zamenjajo.

Večinoma prihajajo osmi in deveti razredi osnovnih šol, ki se najraje udeležujejo delavnice iz obnovljivih virov, natančneje fotovoltaike. Najprej jim na kratko razložim osnovne pojme iz električnih veličin, fizike in fotovoltaike, da potem lažje opravijo praktični del meritev. Nekateri učenci že poznajo osnovne pojme s področja osnov elektrotehnike.

Delavnice so zaradi kakovostne opreme povsem varne in upoštevajo varnost pri delu. Na njih z menoj pogosto sodelujejo naši dijaki iz Elektro in računalniške šole kot asistenti pri praktičnem delu.

Izvajanje v delavnici temelji večinoma na praktičnem delu. Uporabimo le en segment naprav iz prenosnega kovčka s fotonapetostno opremo. Večinoma izvajamo delavnice in praktične vaje s štirimi kovčki. To pomeni v štirih skupinah. Vsaka skupina ima po enega asistenta, ki jih vodi, usmerja in popravlja, kar omogoča samostojnejše delo vsakega udeleženca v skupini. Navadno so v skupini trije učenci. V drugem delu učenci rešijo vprašanja z delovnega lista. Odgovore dobijo s pomočjo rezultatov električnih meritev.

Pri tem se naučijo povezovanja modulov, odčitavanja vrednosti električnih veličin, dobijo praktične rezultate in znajo vrednotiti, koliko sončne energije je potrebno, da zasveti LED ali varčna enosmerna žarnica.

2 Osnovni pojmi električnih veličin

Najprej učencem razložim tri osnovne električne veličine. Se pravi napetost, ki se meri v voltih (V). Tok, ki ga merimo v amperih (A), in upornost, ki jo merimo v ohmih (Ω). Vse tri povezuje Ohmov zakon ($U=I \times R$). Te električne veličine bomo uporabili



Sestavljanje fotonapetostne elektrarne



Sodelovanje asistentov pri delavnicah



Priključitev varčne žarnice s pomočjo gel akumulatorja



Izvedba meritev na prostem

pri meritvah sestavljane fotonapetostne otočne elektrarne. Nato jim še omenim električno moč P , ki se meri v wattih ($P=U \times I$). Učenci zapišejo rešitve in rezultate meritev na učne liste.

3 Obnovljivi viri energije

Sonce je naš edini netvegani vir energije, narava pa je naš zbiralnik energije, ki jo v energijskem ciklu skrbno uporablja. Obnovljivi viri energije (OVE) vključujejo vse vire energije, ki jih zajemamo iz stalnih naravnih procesov, kot so sončno sevanje, veter, vodni tok v rekah (hidroenergija), fotosinteza, s katero rastline gradijo biomaso, in zemeljski toplotni tokovi (geotermalna energija). Večina obnovljive energije, razen geotermalne, izvira iz sprotnega sončnega sevanja. Dež in vodni tokovi ter veter so posledica kratkotrajnega shranjevanja sončne toplote v atmosferi. Z uporabo fosilnih goriv izčrpavamo energijo, ki se je shranjevala tisoče ali milijone let. Zato fosilnih goriv, kot so premog, nafta, zemeljski plin in šota, ne štejemo med OVE, čeprav se lahko obnovijo v zelo dolgem času. Proizvodnja električne energije iz OVE v večini primerov zahteva ukrepe za zagotavljanje enakih ali prednostnih možnosti, kar številne države izvajajo z različnimi sistemi spodbujanja. V Sloveniji je spodbujanje izvedeno na osnovi energetskega zakona z uredbami in sklepi vlade. Energijo, ki jo človeštvo potrebuje v enem letu, Sonce Zemlji zagotovi v eni uri.

Prednosti sončne energije:

- med obratovanjem fotonapetostnih elektrarn ni izpustov toplogrednih plinov;
- nizki obratovalni stroški;
- tiho delovanje naprav;
- uporaba sončnih celic za manjše elektronske naprave je možna povsod, četudi v bližini ni električnih omrežij (uporaba v pomorstvu, na plovilih, pri aktivnostih v naravi, na oddaljenih lokacijah itd.).

Slabosti sončne energije:

- nestanovitnost vira: proizvodnja je odvisna od sončnega obsevanja, ne od trenutnih potreb, zato so potrebni še dodatni zanesljivi viri za pokrivanje razlike in stabilizacijo elektroenergetskega sistema (hidro-, termo- in jedrske elektrarne);
- nizka razpoložljivost: predvsem na območjih z malo sončnih dni ne zagotavlja zanesljive oskrbe z električno energijo iz tega vira;
- visoki začetni stroški;
- sončne elektrarne pogosto bistveno vplivajo na vizualno podobo okolja – tudi zaradi velike površine, ki jo zavzemajo (na inštaliran kW);
- možnost povzročitve požarov na mestih, kjer se nahajajo paneli;
- trenutno je zaradi subvencij OVE (za sončne vire) račun za elektriko v gospodinjstvih višji, kot bi bil v primeru manjšega števila inštaliranih sončnih elektrarn.

Sončno energijo je možno izkoriščati na tri načine:

- pasivno, to je s sončnimi sistemi za ogrevanje in osvetljevanje prostorov;
- aktivno, s sončnimi kolektorji za pripravo tople vode in ogrevanje prostorov;
- s fotovoltaike, in sicer s sončnimi celicami oziroma fotonapetostnimi moduli za proizvodnjo električne energije z izkoriščanjem fotonskega učinka.

Pri merjenju sončne energije ločimo dve veličini:

- sončno sevanje oziroma moč, ki pada na določeno površino, podano v W/m^2 ;
- sončno obsevanje oziroma energijo, ki pade na določeno površino v določenem času, izraženo v enoti Wh/m^2 .

4 Kratek zgodovinski pregled fotovoltaike

Beseda fotovoltaike izvira iz grške besede »phos«, ki pomeni svetlobo, in iz besede »volt«, ki je enota

za merjenje električne napetosti in je dobila ime po Alessandru Volti (1745–1827). Fotovoltaika je veda, ki preučuje pretvorbo sončne energije v električno. Fotonapetostni pojav (pretvorba energije svetlobe v električno energijo) je odkril devetnajstletni francoski eksperimentalni fizik Alexandre Edmond Becquerel (1821–1891) leta 1839. Leta 1838 je začel asistirati očetu pri njegovem delu v muzeju v Parizu. Odkril je, da dve kovinski ploščici, potopljeni v razredčeno kislino, proizvajata več elektrike, kot če sta izpostavljeni svetlobi. Ker v njegovem času splošni razvoj še ni zahteval oskrbe z elektriko, je njegovo odkritje ostalo bolj ali manj pozabljeno vrsto let. Za znanstvenike je bil pojav uganka še tri četrt stoletja. Albert Einstein je leta 1904 objavil ugotovitve o fotonapetostnem pojavu, za kar je bil pozneje tudi nagrajen z Nobelovo nagrado. Poljak Jan Czohralski je v času prve svetovne vojne razvil metodo za pridobivanje monokristalnega silicija, ki jo praktično nespremenjeno uporabljamo še danes. Glavni koraki v smeri komercializacije sončnih celic so bili storjeni med letoma 1940 in 1950, podlaga za to pa je bil prav monokristalni silicij. V tem času so v Bellovih laboratorijih predstavili silicijevo sončno celico, izdelano po metodi Czohralskega, z izkoristkom 4 %. Zaradi visoke cene je bilo prvo področje uporabe vesoljska tehnika. V sredini sedemdesetih let prejšnjega stoletja so se začele resnejše raziskave za širšo komercialno uporabo, v osemdesetih letih pa sta se tako proizvodnja kot uporaba sončnih celic močno povečali. V tem obdobju so bili tako v svetu kot tudi v Evropi zgrajeni prvi večji fotonapetostni sistemi.

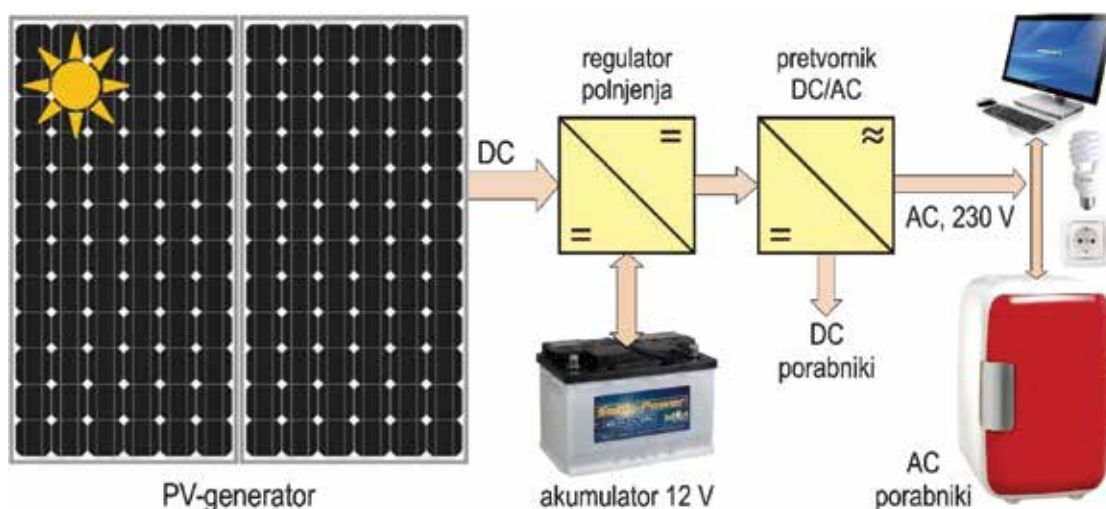
Fotovoltaika velja za eno najhitreje razvijajočih se svetovnogospodarskih panog. Sonce kot daleč največji obnovljivi in za človeka neomejen energetski vir predstavlja potencial, kakršnega nima noben drug energetski vir.



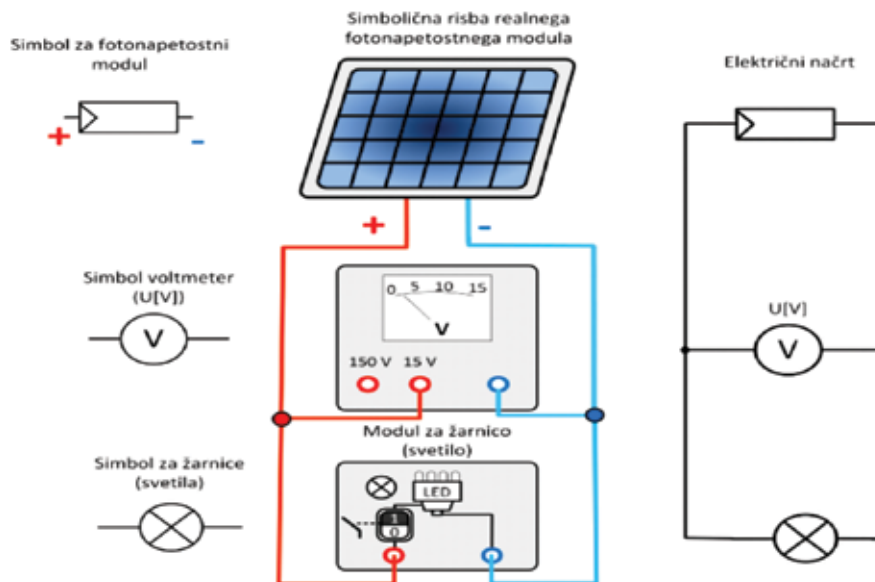
Fotonapetostna otočna elektrarna

5 Delovni list

Na delovnih listih morajo učenci odgovoriti, kakšna je minimalna napetost za svetenje 12-voltnih enosmerne LED-žarnice in varčne žarnice. To napetost odčitajo na vzporedno zvezanem voltmetru. Za pozitivni potencial uporabljamo rdeče vodnike. Za negativni pa modre. Nato morajo zaporedno zvezati še ampermeter in zmeriti tok. Potem zvežejo v vezavo še Schottkyjevo diodo za zaščito pred praznjenjem. Z vrtljivega fotonapetostnega modula prepišejo vse tehnične podatke. Sončne celice v modulu so izdelane iz monokristalnega ali polikristalnega silicija. Vzporedno priključijo še gel akumulator. V zadnjem delu delavnice v vezavo zvežejo še senzor premikanja. Na učni list odgovorijo, kaj vse vpliva na rezultate meritev: kot fotonapetostnega modula, oddaljenost halogenskega reflektorja, ki simulira Sonce. Vpliva tudi moč svetlobnega sevanja, ki prihaja iz halogenskega reflektorja, ki mu svetilnost lahko spreminjamo s pomočjo drsnika. Na koncu zve-



Princip delovanja samostojnega PV-sistema (Vir: OVE; Zdravko Žalar)



Vezalna blok shema FN-elektarne

žejo še več modulov zaporedno ali vzporedno. Opišejo, kaj se zgodi, če z roko zasenčimo fotonapetostni modul. Napišejo razliko med sončnimi moduli in sončnimi kolektorji. Ob lepem vremenu opravijo meritve še zunaj.

6 Zaključek

Promocijske delavnice krepijo kreativnost in inovativnost učencev pri samostojnih vezavah različnih modulov. Hkrati jih naučijo preciznega nastavljanja električnih veličin ter točnega odčitavanja

iz merilnih instrumentov. Rezultate vpisujejo na svoje učne liste. Nenazadnje jih učijo logičnega sklepanja in povečujejo ročne spretnosti. Učenci dobijo občutek, koliko sončne energije je potrebno vložiti na začetku vezave, da dobimo na koncu verige koristno pretvorjeno električno energijo. Verjetno bodo nekateri izmed njih po končanem šolanju našli zaposlitev v industriji obnovljivih virov. Na proizvodnjo sončne energije vplivajo lokacija postavitve sončnih panelov, število ur sončnega obsevanja, orientacija (sever-jug), naklon, način postavitve sončnih panelov (fiksna postavitve ali s sledilniki Soncu) ter senčenje. Optimalna orientacija (azimut) pomeni, da so sončni moduli usmerjeni natanko proti jugu. Optimalni naklon za območje Slovenije pa je med 30 in 35°. Naklon lahko popravimo s podkonstrukcijo, s katero na primer na ravnih strehah postavimo module pod kotom 30°. Tipične sončne elektrarne imajo približno 10-odstotni izkoristek, dražje pa tudi do 20-odstotnega.

Izkoristek sončnih celic bi izboljšali z izdelavo oziroma vgradnjo dvoosnih sledilnikov sonca, manjšo temperaturo okolice, čiščenjem sončnih celic, čistejšim zrakom ter kakovostnejšimi celicami. Delež fotovoltaike med obnovljivimi viri v letu 2020 znaša 65 %. Konec leta 2020 je bilo skupno nameščenih sončnih elektrarn v Sloveniji 11.990 v skupni moči 371,5 MW. Plin in jedrska energija sta v novem aktu opredeljena kot prehodna.

Viri

Kirchensteiner, W. (2010): *Laboratorij za električno energijo iz sonca, Navodila 7 za izvedbo vaj*. Cristiani: Technical Institute for Vocational Training.

Lenardič, D. (2009): *Fotonapetostni sistemi*. Ljubljana: Agencija POT.

Vir 1: Sončna energija. Dostopno na <https://www.esvet.si/drugi-viri-energije/soncna-energija>, 12.12.2022.

Žalar, Z. (2016): *Obnovljivi viri energije*. Ljubljana: Bookstore.



Dvoosni sončni sledilnik

Z ustvarjalnim gibom do učinkovitejšega učenja



Ana Jurca, učiteljica razrednega pouka, Osnovna šola Medvode

V današnji šoli najdemo širok nabor pristopov in metod dela pri pouku. Vsak učitelj se sam odloči, kaj bo uporabil pri pouku, vendar je pomembno, da izberemo takšne metode, ki v ospredje postavijo učenca in upoštevajo otrokov celostni razvoj. Učenci, še posebej mlajši otroci, potrebujejo veliko gibanja, okolico spoznavajo preko gibanja in tako pridobljene izkušnje so osnova njihovega znanja in pogoj za razvoj abstraktnega mišljenja. Z gibanjem se otrok razvija celostno, zato je pomembno, da učitelj načrtuje pouk tako, da učenci pridobivajo znanje z lastno aktivnostjo, ustvarjalnostjo. V članku predstavljam pomembnost gibanja za otrokov celostni razvoj, izbiro ustreznega pristopa pri pouku, predstavim metodo ustvarjalnega giba in podam nekaj idej za uporabo te metode pri pouku.

1 Uvod

Današnji svet se hitro spreminja, iz dneva v dan dobiva nove razsežnosti in nove priložnosti za razvoj. Takšen svet potrebuje ljudi, ki so ustvarjalni, znajo razmišljati zunaj svojih okvirjev in uspešno povezujejo znanje iz različnih področij. Kako izobraziti ljudi, ki jih potrebuje trenutna družba, pa še vedno ostaja naloga šole.

Majhni otroci svet dojemajo kot celoto, stvari so zanje povezane, zato je smiselno pouk načrtovati tako, da se bo učenec čim hitreje in čim bolj uspešno učil. Za najboljše rezultate učenja je pomembno, da izberemo metode dela, ki omogočajo celosten otrokov razvoj in pri katerih učenec z lastno aktivnostjo pridobiva znanje.

2 Celostnost učenja in poučevanja

V svetu in tudi pri nas že obstaja raznolika ponudba t. i. celostnih pristopov k učenju, ki naj bi omogočali hitrejše učenje in dober izkoristek posameznikovih sposobnosti (Marentič Požarnik 2008). B. Kroflič (2011, 37) celostno učenje in poučevanje opredeli kot »proces, ki povezuje v celoto spoznavne in čustvene procese, telo in duha, vse senzorne poti, vse izrazne poti, znotrajosebno in medosebno komunikacijo, besedno in nebesedno komunikacijo, osebnostno rast, samozavest in dobro počutje učenca in učitelja«. Med številnimi pristopi pa se vse bolj uveljavlja t. i. izkustveno učenje, ki »skuša povezati človekovo čutno in čustveno izkušnjo, razmišljanje, analiziranje in delovanje v celoto« (Marentič Požarnik 2008, 120).

2.1 Izkustveno učenje

Vsako učenje bi lahko opredelili kot izkustveno, povezano z nekimi izkušnjami, vendar so lahko razlike med izkušnjami zelo velike. Na eni strani so izkušnje, ki so pridobljene iz učiteljeve razlage,

tako imenovane posredne, simbolične izkušnje, na drugi strani pa konkretne izkušnje, ki izhajajo iz učenčevega spoznavanja sveta z vključevanjem čutil, čustev in gibanja (Marentič Požarnik 2008). Pri tovrstnem učenju gre za neposredno srečanje s pojavom in ne le za razmišljanje o njem. Takšno učenje učencu omogoča postopno oblikovanje predstav, od konkretne izkušnje, s katero se sreča, do razvoja abstraktnih pojmov (Novak 2005).

B. Marentič Požarnik (2008) predstavi izkustveno učenje kot skupen element različnim učnim procesom, kot so: akcijsko učenje, projektno učno delo, medpredmetni pouk, terenske vaje, socialne igre, igre vlog, telesno gibanje in sproščanje. Učenci morajo biti pri tem ves čas aktivni, saj se tako lažje in hitreje učijo, hkrati pa razvijajo sposobnosti komunikacije in medsebojnega sodelovanja, celovitega dožemanja stvari in njenih povezav.

Bistvo tega koncepta pa ni v uporabi metode, temveč v pripravi ustreznega okolja, ki omogoča ustrezne izkušnje. Ključnega pomena za uspešnost izkustvenega učenja je kakovostno vodenje učnega procesa. Učitelj mora biti ves čas pozoren, da so učenci aktivni in imajo v vsakem trenutku določeno delo oz. zaposlitev. Da učitelj za učence pripravi aktivno okolje, je potrebna temeljita priprava in veliko znanja, veliko kreativnosti in prilagodljivosti, saj mora vsakemu učencu omogočiti uporabo in iskanje lastnih metod učenja ter mu zagotoviti osebni učni prostor (Marentič Požarnik 2008).

2.2 Aktivno učenje

Ob pojmu aktivnega učenja večina najprej pomisli na učenje, pri katerem so učenci aktivni brez vključevanja učitelja v pouk. Učitelji napačno mislijo, da so učenci aktivni, če jim namesto svoje razlage ponudijo učbenike in knjige ter učenci sa-

mostojno iščejo informacije; da so vse njihove ideje zadovoljive in kvalitetne in da morajo biti aktivni ves čas (Marentič Požarnik v Rutar Ilc 2004, 8–27).

D. Skribe Dimec (1997) pri tem opozarja, da učenci znanja ne pridobijo le z lastno aktivnostjo, praktičnim delom, saj se pri opazovanju nekega pojava osredotočijo le na to, kar vidijo, za znanje pa je ključno razumevanje pojava. Tako je pravo aktivno učenje povezano z učenčevim aktivnim vključevanjem v gradnjo znanja v povezavi s svojim okoljem. Koncept takšnega učenja temelji na načrtovanju učnega procesa, ki »vključuje načrtovanje učnega procesa, ki mora biti v skladu s pojmovanji učencev, poudarja sposobnosti in procese višjega reda in pojmuje učenje kot proces socialne konstrukcije znanja« (Picig 1992 v Skribe-Dimec 1997, 185).

Z aktivnim učenjem učenci razvijajo svoje sposobnosti in osebnostne lastnosti, hkrati pa razvijajo različne vrste mišljenja (ustvarjalno, kritično, analitično, sistemsko). Da je znanje pridobljeno na t. i. aktiven način bolj uporabno in dolgotrajnejše, so potrdile tudi številne raziskave. V izhodišče takšnega učenja se postavlja posameznika, ki gre skozi celoten proces pridobivanja znanja, pri čemer upoštevamo njegove individualne značilnosti. Znanje, pridobljeno z lastno izkušnjo in podprto z ustreznimi koraki, ima namreč več izhodišč za priključitev in uporabo kot znanje, ki ga le privzamemo, zato je pri aktivnem učenju ključnega pomena, da učitelj učencu zagotovi povezavo med konkretno in miselno aktivnostjo (Hodnik Čadež v Rutar Ilc 2005).

3 Ustvarjalni gib

Majhni otroci razumejo in dojemajo svet preko informacij, ki jih pridobijo s telesom. Če pogledamo zdrave otroke, vidimo, da se gibajo. To delajo povsem spontano in naravno. Svet spoznavajo in nanj reagirajo z gibanjem. Nihče jih ne uči skakati, kotaliti se po travi (Griss 1998). Gibanje je za otroka osnovna potreba, zato je pomembno, da se zavedamo, da z gibanjem ne razvijamo zgolj psihomotoričnih sposobnosti in spretnosti, temveč vplivamo tudi na kognitivni in čustveno-socialni razvoj otroka (Tancig 1987).

3.1 Pomen gibanja

Pomen gibanja so predstavljali že različni avtorji razvojnih teorij. Piaget »senzomotorično aktivnost označuje kot primaren dejavnik v razvoju kognitivnih procesov« (Geršak 2015, 532). Otrok ob raziskovanju okolice, poslušanju, opazovanju predmetov in vonjanju pridobiva nenačrtne in neposredne izkušnje, ki bi jih lahko imenovali fizične izkušnje, le-te pa ob določeni zrelosti otroka omogočajo razvoj miselnih struktur (Marjanovič Umek 2004). Gibbs (2010 v Geršak 2016, 33) je z rezultati raziskav

prikazal »tesno povezanost med človekovo telesno, gibalno aktivnostjo in psihičnimi procesi«.

Avtorji različni teorij (Piaget, Havighurst, Gibbs) so otrokov razvoj spremljali z različnih zornih kotov, a so kljub temu prišli do določenih skupnih ugotovitev. Ugotovili so, da so pomembni dejavniki v otrokovem razvoju gibanje, motorični razvoj ter igra in da so »psihomotorično, kognitivno in emocionalno-socialno področje človekovega vedenja v nenehni soodvisnosti« (Tancig 1987, 15). Zelo pogosto pa spregledamo zadnji vidik, t. i. čustveno-socialni razvoj, ki predstavlja zelo pomembno področje razvoja. Gibanje in z njim pridobljene izkušnje pomembno vplivajo na izoblikovanje lastne podobe, oblikovanje vrstniških odnosov in sodelovanja v skupini. Otroci v predšolski dobi in predvsem na začetku šolanja zelo visoko cenijo gibalne spretnosti in od njih je odvisno vključevanje posameznika v skupino. Tako ima posameznik z dobro razvitimi gibalnimi sposobnostmi dobro predstavo o sebi, zaradi svojih sposobnosti ga tudi družba sprejme, kar pa mu hkrati daje še dodatno potrditev in zaupanje vase.

Lahko rečemo, da je telo v otrokovem življenju ključnega pomena za komunikacijo z okoljem, izražanjem samega sebe, hkrati pa otroku ponuja zabavo, spodbuja njegovo domišljijo in kreativnost. Gibanje mu ponuja konkretne izkušnje, ki so temelj znanja in pogoj za razvoj abstraktnega mišljenja (Geršak 2015). Te ugotovitve pa dodatno potrjujejo tudi ugotovitve današnjih znanstvenikov s področja nevroznanosti.

3.2 Ustvarjalni gib kot učna metoda

Majhni otroci so zelo dobri v neverbalni komunikaciji in izražanju z gibanjem (Griss 1998). Otrok se »z igro uči gibati, uči pa se tudi z gibanjem« (Tancig 1987, 11), zato je pomembno, da gib načrtno vključujemo v vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Kot sem že omenila, novejša spoznanja poudarjajo pomen drugačnih modelov pouka, pouk, ki v ospredje postavlja učenca in njegovo aktivno vlogo v procesu učenja. Takšni modeli pouka se umikajo od tradicionalne šole, kjer je bil v ospredju učitelj. Težimo k celostnemu učenju in metodom dela, ki to omogočajo. In ena izmed takšnih metod je tudi metoda ustvarjalnega giba, ki je še posebej primerna za mlajše otroke, ki imajo nenehno potrebo po gibanju.

Metoda ustvarjalnega giba je »način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo, ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Oblika dela je lahko frontalna, skupinska ali individualna« (Kroflič 1999, 127). To metodo lahko uporabimo pri vseh učnih in vzgojnih predmetih. Učitelj

pri tem ne potrebuje posebnega gibalnega predznanja, zadostuje metodično znanje in nekaj lastne iznajdljivosti. Učencem prepušča svobodno gibalno ustvarjanje, pri čemer jih ustrezno spodbuja. Otroci medsebojno komunicirajo, se sproščajo, učijo in ustvarjajo, hkrati pa je to zanje igra. Pri tem otroci razvijajo telesno, gibalno, intelektualno, čustveno in socialno področje, gre za t. i. celostni razvoj (Geršak 2006, 2015). Otrok ima pri ustvarjalnem gibu možnost, da zadovolji potrebo po svobodi, ljubezni, zabavi in sprejetosti (Glasser 1998), kar pa je ključnega pomena za uspešno učenje.

Še ena pomembna vloga ustvarjalnega giba pri pouku je krepitev socialnih odnosov v razredu. Otroku daje občutek sprejetosti, pripadnosti, omogoča delo v sproščenem vzdušju in s tem otrok zadovolji potrebo po ljubezni. Z aktivnim vključevanjem v sooblikovanje samega učnega procesa pa otrok zadovolji potrebo po dokazovanju. Otrok je pri gibanju svoboden, učitelj ga ne omejuje, usmerja in karkoli otrok naredi, je odraz njegove volje in samostojnosti. Poleg tega pa se otroci igrajo, sproščajo in se zabavajo (Geršak 2016).

Z uspešno izpeljano učno uro z uporabo metode ustvarjalnega giba »učitelj omogoča učencem, da s pomočjo lastnega telesa pridobivajo potrebno znanje in razumevanje« (Geršak 2016, 536). Učenci povežejo telesno na eni strani z miselnim na drugi ter povežejo rezultat dela lastnega telesa z rezultatom dela možganov (Kroflič 1999).

3.3 Ustvarjalni gib pri posameznih predmetih

Z nekaj učiteljeve iznajdljivosti lahko uporabimo metodo ustvarjalnega giba pri vseh predmetih in pri zelo različnih temah. V nadaljevanju vam predstavljam nekaj idej za uporabo predvsem v prvi triadi osnovne šole, seveda pa je uporaba te metode mogoča tudi pri določenih temah na predmetni stopnji.

3.3.1 Slovenščina

Grafomotorika:

- Učitelj učencem pokaže listek z narisano črto, učenci pa se nato gibajo po razredu, in sicer tako, da si predstavljajo, da z nogami rišejo črte po tleh.
- Učenci rišejo črte po zraku.
- Učenci poskušajo različne črte prikazati z lastnim telesom.
- Učenec drugemu učencu riše črte na hrbet, le-ta pa ugotavlja, kaj mu je sošolec narisal. Nato vlogi zamenjata.
- Vaje za orientacijo v prostoru.

Črke/glasovi:

- Učitelj pove črko, učenci pa jo poskušajo prikazati z lastnim telesom (lahko stojijo, se uležejo/usedejo na tla).
- Učitelj govori besede, učenci pa namesto odgovora prikažejo, npr. glas, ki se v besedi ponovi.

Prikaz zgodbe:

- Učitelj pripoveduje zgodbo, učenci pa aktivno poslušajo in zgodbo poskušajo prikazati z gibanjem.
- Pantomima.
- Žvžljanje v različne situacije in prikaz z gibanjem.



Opismenjevanje – črka V



Opismenjevanje – črka O

3.3.2 Matematika

Številke:

- Učenci prikažejo posamezno številko z lastnim telesom (lahko individualno, lahko v parih, skupinah).
- Učitelj učencem pokaže kartonček z vajo in številko, kar potem učenci tudi izvedejo.
- Učenec prikaže številko, drugi učenec pa poskuša ugotoviti, katero številko je sošolec prikazal.

- Večje/manjše: učenci v trojicah prikazujejo medsebojna razmerja; večje, manjše, je enako (dva učenca prikazujeta števila, en učenec znak).

Geometrija:

- Učenci z nogami rišejo like po tleh.
- Učenci v parih prikažejo različna geometrijska telesa.
- Učenci iščejo različne črte na svojem telesu oz. poskušajo prikazati lomljene, krive, sklenjene, nesklenjene, ravne črte.

Računanje:

- Učitelj pove račun, učenci pa namesto zapisa v zvezek rezultat prikažejo s telesom. Če imamo dvomestna števila, naj bodo učenci v parih.
- Na enak način lahko utrjujemo tudi poštevanke.

3.3.3 Spoznavanje okolja

Vreme in vremenski pojavi:

- Učitelj skupini učencev pove vremenski pojav ali stanje, učenci pa ga z gibanjem in glasom poskušajo prikazati. Ostali učenci ugotavljajo, kaj učenci prikazujejo.
- Učenci sestavijo zgodbo o spreminjanju vremena in jo z gibanjem predstavijo sošolcem.

Jaz in družba:

- Različne igre vlog: učencem povemo temo, npr. prijateljstvo, prepir, pomoč, učenci pa z gibanjem in brez besed prikažejo določen prizor, ki si ga sami zamislijo.
- Čustva: učenci prikažejo različna čustva, vendar ne le z obrazno mimiko, ampak poskušajo pokazati, kako se na splošno počutimo, ko smo veseli, žalostni, prestrašeni, jezni, razočarani, zaspani. Lahko se igramo igro Kipar dela kipe. En učenec je kipar, ki pove, kakšni bodo kipi, nato pa učenci prikažejo različne kipe (vesele, žalostne, jezne, zaspane, prestrašene) in kipar izbere nekoga, ki je najbolje opravil nalogo.

3.3.4. Glasbena umetnost

- Ples ob glasbi (učenci poskušajo z gibanjem prikazati glasbo – hitra, počasna, vesela, žalostna, umirjena ...)
- Učitelj učencem naroči, da prepoznajo, katero žival predstavlja glasba, in se nato gibajo, kot se ta žival premika.
- Učenci samostojno sestavijo krajšo plesno-glasbeno točko (učitelj določi temo, učenci pa si zamislijo glasbo in plesno predstavitev svoje ideje).

4 Zaključek

Vključevanje gibanja v pouk je ključnega pomena, saj se tako učenci najhitreje in najbolj učinkovito učijo, vendar je potrebno tudi izpeljavo gibanja smiselno načrtovati. Metoda ustvarjalnega giba nam ponuja ravno to, pri tem pa učitelj ne



potrebuje dodatnega predznanja. Pomembna je predvsem njegova iznajdljivost in nekaj metodičnega znanja, sicer pa je gibanje prepuščeno učencem. Učitelj otroke pri gibanju le spodbuja. Na ta način učenci povežejo telesno na eni strani z miselnim na drugi.

Ponudimo učencem drugačen pouk, aktiven in ustvarjalen. Izberimo metode, ki so primerne njihovemu razvoju in potrebam. Ustvarjalni gib nam omogoča nešteto možnosti in učenci ob tem uživajo, se učijo, hkrati pa presenetijo s svojo iznajdljivostjo. Najpomembnejše pa je to, da se razvijajo celostno, torej na vseh področjih.

VIRI

- Geršak, V. (2006): *Plesno-gibalna ustvarjalnost*. V *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*, str. 53–93. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Geršak, V. (2015): *Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop*. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3175/1/Gersak_Misliti.pdf, 11. 4. 2023.
- Geršak, V. (2016): *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf, 11. 4. 2023.
- Glasser, W. (1998): *Teorija izbire: nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center.
- Griss, S. (1998): *Minds in motion*. Portsmouth: Heinemann cop.
- Hodnik Čadež, T. (2008): Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. Krek Janez, Hodnik Čadež Tatjana, Vogrinec Janez, Sicherl-Kafol Barbara, Devjak Tatjana in Štemberger Vesna (ur.): *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, str. 150–180. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, B. (1999): *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (2001): Celostno učenje kot prispevek k usposabljanju učiteljev. Marentič Požarnik Barica in sodelavci (ur.): *Visokošolski pouk – malo drugače*, str. 37–41. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2008): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Novak, M. (2005): *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Melior, založba Educa.
- Rutar Ilc, Z. (2004): *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2005): Učnociiljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovno gimnazij. Rutar Ilc Zora (ur.): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*, str. 8–27. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Skribe Dimec, D. (1997): Aktivno učenje – izziv za učence in študente. Mihevc Bogomir (ur.): *Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Programsko prenova naše osnovne in srednje šole*, str. 184–189. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Tancig, S. (1987): *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Fakulteta za telesno vzgojo.

Bujenje likovne domišljije in slikovitost svinčnika



Anamarija Cvelbar, magistrica profesorica poučevanja likovne pedagogike, OŠ Danile Kumar

Prispevek v ospredje postavlja učenca oz. otroka, ki v današnjem svetu barvne prenasičenosti, zunanega blišča, pretiranega krašenja in enoznačnih podob marsikdaj ostane brez prave možnosti za razvoj občutka za likovno dobro, vredno in kakovostno. V prispevku je grafitna risba predstavljena kot medij za urjenje domišljije, potapljanje v notranji likovni svet in spodbujanje kreativnosti pri pouku likovne umetnosti. Prispevek predstavi uporabo didaktičnega pripomočka – avtorske slikanice brez besedila Stara hiša, s pomočjo katerega se učenci pri pouku likovne umetnosti navajajo na opazovanje, prepoznavanje in uporabo likovno pomembnih komponent grafitne risbe.

1 Pomen slikanice za otrokov razvoj

Slikanice marsikdaj nosijo odgovornost za otrokove prve korake v svet književnosti in likovne umetnosti: predstavijo jim različne načine vizualnega upodabljanja sveta, jih učijo razumevati sisteme nebesednih znakov, jih spoznajo z abecedo vizualne pismenosti, s pravili različnih likovnih tehnik, pomenom merila, perspektive, jim pomagajo pridobiti občutek za tridimenzionalnost idr. Otroci tako razvijajo splošne intelektualne in druge sposobnosti, ob tem pa na lastni razvojni ravni razmišljajo o sebi ter o kulturi in svetu, v katerem obstajajo (Rot Gabrovec 2003). Slikanica poleg pomembne kognitivne funkcije nosi ključen motivacijski inštrument – ilustracijo (Zupančič 2012). Branje slik otroka notranje bogati, saj ga spodbuja k podoživljanju upodobljenih oblik in figur ter k vzpostavljanju odnosov med njimi (Karim 2003), obenem pa uživa ter se sočasno še uči, spoznava svet in neguje svojo prirojeno, še neobremenjeno domišljijo. V literaturi je mogoče zaslediti pomembnost kakovosti ilustracij v slikanicah, saj le-te vplivajo na otrokovo domišljijско predstavo, na njegova čustva in razum. Kakovostne ilustracije nudijo učinkovito pomoč za predstavo in poglobljeno doživljanje zgodbe (Karim 2003), hkrati pa otroci prek njih odkrivajo različne načine likovnega podajanja pripovedi ter raziskujejo lastno likovno ustvarjalnost (Avguštin 2003). Učitelj lahko konkreten primer tovrstnega kakovostnega gradiva priskrbi tudi s svojo lastno ustvarjalnostjo. S tem otroku ponudi možnost, da se ne sreča le s primeri kakovostnih ilustracij, ampak mu preda svoje osebno izkustvo. Na učenca tako prek osebnega dela prenese še izkušnje lastnega likovnega ustvarjanja in mu s tem posreduje znanje, ki je zaradi lastne udeležnosti toliko močnejše, pro-

dornejše in učinkovitejše. Otrok se tako tudi neposredno sreča z umetnikom in ne le z njegovim delom, kar je dodana vrednost pri vzpostavljanju stika z umetnostjo in odnosa do nje.

2 Slikanica brez besedila

Tiha knjiga ali slikanica brez besedila (silent book, wordless picture book) je skrajna oblika slikanice, ki celotno zgodbo predstavi zgolj skozi ilustracijo (Haramija in Batič 2003). Marjana Kobe (1987) slikanico brez besedila opredeli kot zvrst slikaniškega gradiva, v kateri ustvarjalec prek dinamične, pripovedne ilustracije, torej zgolj s svojimi likovnimi zapisi, prek celotne knjige razprede svojo zgodbo. Ta posebna oblika slikaniškega gradiva od bralca zahteva aktivno sodelovanje pri ustvarjanju pomena, tvorjenje dialoga z ilustracijami in branje na različne načine (posamezno in zaporedoma), odkrivanje zvez med njimi, ob tem pa oblikuje in stopnjuje pričakovanja ter ugotavlja pomen celote (Haramija in Batič 2003). Razbiranje in razumevanje pomena zgodbe v taki slikanici je večplastno in zahtevno. Prek pozornega opazovanja ilustracij in aktivnega tvorjenja pomena celote si otroški bralci slike prisvajajo in jih obvladujejo, posledično pa se učijo opazovanja in nadziranja lastnega okolja ter povezovanja že znanega (Rot Gabrovec 2003). Poleg samostojnega opomenjanja celote pa tiha knjiga otroka spodbudi tudi k ubesedenju lastnih spoznanj, k nadomeščanju pisane besede in razvoju lastne jezikovne zmožnosti (Rot Gabrovec 2003).

3 Risanje s svinčnikom

Risanje je osnovna metoda prenosa likovnih misli v vidno obliko (Tomšič Čerkez in Komelj 2010). Risanje so ene najstarejših artefaktov naše civilizacije,

kar kaže na to, da je bilo risanje v družbi od nekdaj pomembno tudi za socialno in duhovno življenje. Rački (2010) poudarja, da je narisana podoba rodila pisavo ter spodbudila razvoj tehnologije in znanosti, Nina Šuštaršič s soavtorji (2011) pa navaja vrsto dejavnikov, ki risbi pripisujejo velik pomen v človekovem razvoju – na eni strani se namreč ljudje prek risbe urimo v posnemanju narave in razvijamo sposobnost opazovanja, na drugi pa – z učenjem posploševanja in abstrahiranja – izpopolnjujemo pojmovno mišljenje (Šuštaršič in drugi 2011).

Grafitni svinčnik je linearno orodje, ki ga lahko risar zelo raznoliko izkoristi in ga uporabi, da z individualno, sebi lastno motoriko na mnogotere načine izrazi svoj slikarski temperament (Butina 1997). Umetnik se lahko pri risanju s svinčnikom izraža z zelo raznolikimi načini potezanja in tako izrablja vrsto izraznih in oblikovalskih možnosti grafita; prepričljivo lahko uporablja neskončne možnosti variiranja linije, lahko pa se igra tudi z modeliranjem nelinearnih svetlostnih vrednosti in točkovnih možnosti (Butina 1997).

Teoretično znanje seveda koristi, vendar ne odtehta konkretne likovne izkušnje, ki je za učitelja pomembna prav zato, da lahko učence usmeri v kvalitetne likovne rešitve. Na likovnoteoretični ravni je prek formalnih likovnih analiz sicer mogoče predstaviti različne likovne gramatike, notranjo zgradbo posameznih likovnih del in tako upravičiti uporabo le-teh v likovnodidaktične namene. Lastna likovna praksa pa učitelju poleg tega omogoča še, da se poda na izkustveno raven in pred predajo znanja učencem le-to posvoji. Prek slednjega tudi sam globlje umeva in razpoznava lastnosti in značilnosti likovnega jezika, k čemur bo kasneje navajal tudi svoje učence.

4 Primer prakse

Današnji otrok je v okolju barvne prenasitosti, zunanjega blišča, pretiranega krašenja in enoznačnih podob dostikrat nebogljn pri prevzganju občutka za likovno dobro, vredno in kakovostno. Ker je risanje s svinčnikom osnovna, a marsikdaj prezrta ali podcenjena veščina upodabljanja (Rački 2010), nas je zanimalo, kakšen bo odziv učencev na izbrani didaktični pripomoček (monokromno slikanico brez besedila v grafitni tehniki) ter likovno tehniko (grafit). Zanimalo nas je, kako učenci s pomočjo izbranega didaktičnega pripomočka (monokromne slikanice brez besedila) rešujejo zadane likovne probleme ter izrabljajo in realizirajo izrazne zmožnosti grafita.

4.1 Učni sklop Gozd domišljije

Za glavni cilj didaktične enote smo si zastavili naslednje: učenci se seznanijo z izraznimi zmo-

žnostmi grafita, s slikanico brez besedila ter oblikujejo posamezne ilustracije kot kompozicije z linearnimi in točkovnimi teksturami. Nato smo oblikovali didaktični sklop na risarskem likovnem področju, ki zajema dve učni enoti po dve šolski uri. Posamezna enota je oblikovana po elementih klasične učne priprave in temelji na učnih ciljih za šesti razred osnovne šole iz učnega načrta za likovno umetnost (2011). V uvodnem delu smo učencem s pomočjo učnega pripomočka – avtorske slikanice brez besedila *Stara hiša* – predstavili izrazne zmožnosti grafita s poudarkom na teksturah. Omenjeni didaktični pripomoček je predstavljal izhodišče obravnavanja novih likovnih pojmov in je učencem predstavljal edini vir spoznavanja le-teh (linearna in točkovna tekstura).

Svoje likovne izdelke so otroci realizirali na osnovi fantazijske zgodbe, ki smo jo učencem v določeni fazi predstavili in je osnovala temelj za likovno nalogo: oblikovanje motiva po domišljiji z linearnimi in točkovnimi teksturami.

4.1.1 Aplikacija slikanice v pedagoško prakso (didaktični sklop Gozd domišljije)

Zasledovani vzgojno-izobraževalni cilji, ki smo jih zastavili, so, da učenci:

- Preizkušajo različne risarske pripomočke (svinčnike različnih trdot), ob tem pa spoznavajo njihove značilnosti, razvijajo motorične spretnosti in se seznanijo z izraznimi zmožnostmi grafita.
- Opazujejo in primerjajo zglede linij in točk v naravi in v likovnih delih (s pomočjo didaktičnega pripomočka, slikanice *Stara hiša*), ob tem pa spoznavajo in usvajajo likovni pojem tekstura.
- Se seznanijo s slikanico brez besedila in ob tem odkrivajo ter razvijajo smisel za izražanje zgolj skozi risbo.
- Pri lastnem delu razvijajo občutek za uporabo različnih vrst točk, linij in tekstur.
- Rišejo po domišljiji in se ob tem navajajo na samostojno izbiro elementov v risbi in njihove velikosti ter razvijajo občutek za razporejanje oblik po formatu.
- Razvijajo občutek za bogatenje oblik z linearnimi in točkovnimi teksturami ter z njimi oblikujejo kompozicijo.

Za začetek smo pripravili kratko igrico, vizualne uganke. Na projekciji smo prikazali detajle iz slikanice *Stara hiša*, texture, na podlagi katerih so morali učenci prepoznati, kateremu delu pripadajo (npr. tekstura obraznih gub pripada nagubanemu starčkovemu obrazu, tekstura strešnikov pripada stari hiši itd.).



Detajl starčevega obraza

Po uvodni motivaciji ugotovimo, da so bili opazovani detajli različne oblike, ki pa niso bile prazne, ampak zapolnjene z raznolikimi vzorci, sestavljenimi iz različnih črt in točk (npr. streha ni bila prazna in ni bila le obris, ampak je bila zapolnjena).

Takrat uvedemo nov pojem »tekstura« in učenec razložimo, da o njej govorimo takrat, ko neko površino zapolnimo z različnimi črtami ali točkami; da je tekstura kot koža neke posamezne oblike in nam obliko natančneje opiše. Nato skupaj naštejemo, kakšne vse so lahko lastnosti oblik (mehka, nagubana, hrapava, kosmata, gladka, nazobčana ...).

Na projekciji zatem prikažemo nekaj primerov različnih črt in točk, ki so bile po ploskvi razporejene na različne načine in so zato prikazovale različne teksture. Učenci ugotavljajo, kakšne vse so lahko linije (ravne, lomljene, vodoravne, navpične, vijugaste, ukrivljene, goste, redke ...) in točke (drobne, nepravilne, goste, redke ...).

Da se učenci prepričajo, da so vse te teksture res sestavljene iz linij in točk, sledi prikaz primerov ilustracij iz vizualnih ugank.

Zatem učence vprašamo, s čim so bile prej predstavljene ilustracije narisane. Potrdimo njihovo ugotovitev in jim razkrijemo, da so vse ilustracije iz slikanice z naslovom *Stara hiša* v celoti narisane samo s svinčnikom. Z učenci si ogledamo slikanico, ob tem pa poudarimo, da je slikanica *Stara hiša* posebna tudi zato, ker svojo zgodbo pripoveduje povsem brez besed, samo z ilustracijami, in da jo zato imenujemo slikanica brez besedila. Učence opozorimo, da so pozorni predvsem na uporabo svinčnika in različne teksture oz. na uporabo črte in točke.



Celotna ilustracija (Spomini)



Ilustracija iz Stare hiše; Pogum



Ilustracija iz Stare hiše; Radovednost



Ilustracija iz Stare hiše; Ruševine



Ilustracija iz Stare hiše: Ponovno skupaj

Sledi demonstracija uporabe svinčnikov različnih trdot (od B do 6B). Otrokom uvodoma razložimo, da je različne teksture ter različno močne črte in točke veliko lažje narisati, če uporabljamo različne trdote svinčnikov: mehkejši, kot je svinčnik, višjo številko ima.

Po končani demonstraciji omenjene tehnike učenci dobijo nalogo, da za vajo narišejo tri različne teksture in jih spodbudimo, da pri tem uporabijo različne svinčnike.

Sledi napoved glavne naloge: risanje risbe s svinčnikom z uporabo teksture. Učencem razkrijemo naslov, ki je Gozd domišljije, in jih motiviramo z najavo, da jih bo do prizora, ki ga bodo ilustrirali s svinčnikom, tokrat pripeljala prav posebna zgodba.

Opozorimo jih, naj bodo ob poslušanju zgodbe zelo pozorni, naj si v mislih poskušajo pripoved vizualizirati in naj si sprehod po svoji domišljiji dobro zapomnijo. Nato jih povabimo k udobni namestitvi in začnemo brati:

Ste že slišali iz gozd vseh čudes? Ne? To je naj-nenavadnejši in najosupljivejši gozd, v katerem se skriva prav vsa domišljija sveta. Veste, kje in kako vstopiti? Vstopiš lahko samo, če te ni strah. In preden vstopiš, ne pozabi s seboj vzeti svetilke!

Nato zapreš oči in že si na obrobju gozda domišljije. O! Trava! Visoka, gosta, mehka trava! Naravnost skozenjo! Šik šak šik šak šik šak ... Luna sije in gozd obsije tako, da se vidijo samo beli obrisi starih raskavih dreves. Na tisoče jih je! Debla so pokrita z mahom, tla so posejana s praprotnjo in grmičevjem. Veje rožljajo in štrlijo na vse strani in listje šelesti. Vse naokrog je polno drevesnih hišic in, če te zanima, kako izgleda pogum iz ptičje perspektive, lahko splezaš po viseči lestvi. Najprej greš dolgo gor, potem pa malo dol in prideš na balkon, ki je seveda zelo star in ima velike luknje in špranje

in iz vseh raste trava in plevel. Pogledaš dol. Tla so porasla z zelenjem, tako da so videti kakor vrt. Poti je nešteto in vse vodijo v domišljijo. Povsod stojijo stari cvetlični lonci, na katerih so upodobljeni naglji, in cvetlice rastejo, kakor se jim zljubi. Korenine so tako prepredene, da so podobne grajskim stopnicam, med njimi pa je postlano suho listje, na katerega se lahko uležeš, da posvetiš še v zibajoče se krošnje in razkriješ visoko leteče podobe. Z vej visi srobot, ki ga lahko zgrabiš, da se zavihtiš ter poletiš nad črtastimi lisicami in vitezi v oklepih. V temi vidiš svetleče oči, sence in slišiš veter. V krošnjah, za grmi in za debli dreves se skrivajo najčudovitejše podobe tvoje domišljije! Raziskuj, plezaj, glej gor, dol, levo, desno (malo počakamo), in ko se ti zdi, da je domišljija okoli tebe res nenavadna in tako zelo gosta, da jo lahko že skoraj otipaš, postoj in svetilko hitro usmeri natanko tja! Kaj vidiš?

Učence ponovno opozorimo, naj si dobro »ogle-dajo« in zapomnijo prizor, ki ga vidijo, in nato počasi odprejo oči. Razložimo jim, da bo v nadaljevanju vsak od njih ilustriral to, kar je videl v gozdu domišljije.

Predstavimo še tehniko in merila: risba s svinčnikom, pri tem pa je pomembna uporaba čim več različnih tekstur in ustrezna zapolnitev celote (nič ne ostane belo, vse je izpolnjeno s teksturo). Učenci pričnejo z ustvarjanjem, pri čemer jih individualno usmerjamo.

4.2 Analiza nastalih ilustracij učencev

Z vidika vnaprej postavljenih meril za vrednotenje in navodil za ustvarjanje, ki smo jih za izvedbo likovne naloge podali učencem (uporaba različnih tekstur, uporaba različnih svinčnikov, uporaba radirke in zapolnjenost ilustracije do roba), smo analizirali vseh 25 ilustracij, ki so jih otroci izdelali v okviru izvedenih učnih ur. V osnovi smo se osredotočili na linearno in točkovno izražanje, spretnost ptezanja in uporabo svinčnikov različnih trdot ter samo vlogo texture v ilustraciji. Kot spremljevalne komponente smo opazovali tudi izvirnost likovnih rešitev (nanašajoč se na motive in načine izrabe izraznih zmožnosti grafita s prijemi, ki jih nismo pokazali pri demonstraciji tehnike) ter vpliv slikanice brez besedila *Stara hiša* (opazovali smo, ali se kje pojavijo podobni motivi, ideje ...). Svoja opažanja smo strnili v skupne ugotovitve, ki jih podajamo v nadaljevanju. Ob tem izpostavljamo ilustracije, ki so za posamezno ugotovitev najbolj prezentne in izstopajoče.

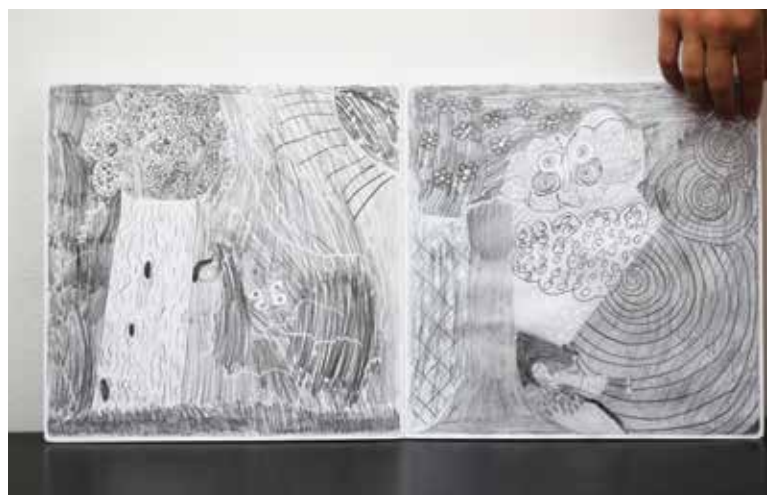
Vsi učenci so v svojih ilustracijah uporabili različne vrste linij in točk ter z njimi zapolnili ploskve. Pri tem so bili nekateri bolj inovativni in so pokazali pravo paleto različnih linearnih in točkovnih tekstur, drugi pa so svoje ilustracije sicer zapolnili s

teksturo, vendar manj razgibano in raznoliko oziroma manj spretno. Večina učencev je teksturo razumela in prikazala kot »vzorec«, ki zapolni prej narisano obliko.

Učenci so morali snov za svoje ilustracije črpati iz svoje domišljije, pri tem pa nas je zanimala tudi praktična izvedba oziroma praktična izvršitev prizora iz njihove predstave. Opazovali smo predvsem njihovo zmožnost realizacije z vidika perspektiv, kotov gledanja in tudi kompozicijsko izvedbo motivov. Zanimalo nas je, kako bodo učenci s pomočjo izbranega didaktičnega pripomočka – avtorske slikanice brez besedila – reševali zadane likovne probleme (linearna in točkovna tekstura) in realizirali izrazne zmožnosti grafita. Vsi učenci so v svojih ilustracijah uporabili različne vrste linij in točk ter tako na ploskvah zgolj z uporabo grafitnih svinčnikov različnih trdot in radirke ustvarjali bolj ali manj slikovite texture. Z gostoto nizanja posameznih elementov, z večjim ali manjšim pritiskom trših in mehkejših svinčnikov so raziskovali in usvojili razpon svetlosti grafita. V svoj prid so za ponazoritev najsvetlejših predelov svojih risb uspešno uporabili tudi radirko. Končni izdelki učencev razkrivajo mnoge izvirne ustvarjalne rešitve, opaziti je močan prostorski ključ prekrivanja, izvedbe njihovih ilustracij pa vključujejo celo različne vrste perspektiv oziroma kotov gledanja. Učenci so zadane likovne probleme reševali uspešno, inovativno ter izrazne zmožnosti grafita izrabljali in realizirali celo nadpovprečno. Kljub uporabi didaktičnega pripomočka v obliki monokromne slikanice je bilo dobesedno kopiranje elementov iz le-te pri otrocih nično oziroma minimalno. Učenci so v svojih končnih izdelkih razumevanje predstavljenih likovnih novosti prikazali z variacijami na temo obravnavanih likovnih pojmov, s spontanimi likovni izrazi in prevodi izraznih zmožnosti grafita v *Stari hiši* v lasten likovni izraz.



Primer ilustracij učencev; motiv: Gozd domišljije



Primer ilustracij učencev; motiv: Gozd domišljije



**Primer ilustracij učencev;
motiv: Gozd domišljije**



**Primer ilustracij učencev;
motiv: Gozd domišljije**

5 Zaključek

Zanimal nas je odziv učencev do monokromne grafitne tehnike pa tudi njihova povratna informacija o didaktičnem pripomočku (avtorski slikanici) kot referenčnem primeru izrabe izraznih zmožnosti grafitu v praksi. Trdimo lahko, da se je grafitna tehnika učencem zdela zanimiva. Pri tem izstopa predvsem izkušnja risanja s svinčniki različne trdot. Končni likovni izdelki pričajo o tem, da so učenci poglobili in nadgradili znanje o likovnih pojmi (tekstura). Slikanica kot avtorski didaktični pripomoček je bila učencem v pomoč, presenetili pa so nas tudi z navdušenjem, s katerim so jo sprejeli.

Pomembno je, da v likovno vzgojo otrok vključujemo kvalitetne slikanice, saj le-te marsikdaj nosijo odgovornost za otrokove prve korake v svet likovne umetnosti in jim predstavijo različne načine vizualnega upodabljanja sveta (Haramija in Batič 2013). Slikanica *Stara hiša* je kvaliteten vir spoznavanja in usvajanja monokromne grafitne likovne tehnike in prinaša možnost direktnega vključevanja v poučevanje likovne umetnosti. Poleg izkušnje estetskega užitka učitelju namreč nudi oporo pri uvajanju mnogih različnih likovnih pojmov (perspektiva, prostorski ključki itd.) in tako prispeva k razvoju likovne pedagogike kot znanstvene vede (Potočnik in Devetak 2018).

Možna so nadaljnja raziskovanja s poudarkom na usvajanju morja likovnoteoretskih pojmov pa tudi raziskovanja s poudarkom na vsebini slikanice *Stara hiša*. Obravnava namreč raznolike in vedno aktualne tematike ter ponuja oporo za pogovor o težkih stvareh, kot so osamljenost, zapuščenost, smrt.

V članku omenjeno avtorsko slikanico brez besedila *Stara hiša*, za katero je avtorica Anamarija Cvelbar prejela študentsko Prešernovo nagrado, si lahko v celoti ogledate na spletu: <https://online.fliphtml5.com/gihn/fqqr/>

Viri in literatura

- Avguštin, M. (2003): Slovenska knjižna ilustracija. *Beremo skupaj*, str. 103–109.
- Butina, M. (1997): *Prvine likovne prakse*. Ljubljana, Debora.
- Haramija, D. in Batič, J. (2013): *Poetika slikanice*. Murska sobota: Franc Franc d. o. o.
- Karim, S. (2003): Knjiga in njene likovne spodbude. *Beremo skupaj*: str. 133–135. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobe, M. (1987): *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Rački, T. (2010): *Veščina risanja 3; Majhne skrivnosti velikih mojstrov*. Ljubljana, JSKD.
- Rot Gabrovec, V. (2003): Branje podob. *Beremo skupaj*: str. 99–102.
- Šuštaršič, N., Butina, M., Zornik, K., Skubin, I., de Gleria, B. (2011): *Likovna teorija; Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri od prvega do četrtega letnika*. Ljubljana: Debora.
- Tomšič Čerkez, B., Komelj, M. (2010). *Likovni pogledi; učbenik za likovno snovanje v 1. letniku gimnazije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zupančič, T. (2012): Kakovostna knjižna ilustracija za otroke. *Otrok in knjiga*, let. 85: str. 5–16.

Učna metoda obrnjena učilnica pri pouku nemščine



Ingrid Peroša, prof. sociologije in nemščine, Osnovna šola Lucija, Osnovna šola Vincenzo e Diego de Castro in Srednja ekonomsko-poslovna šola Koper

S premišljeno izbiro učne metode in smiselno izbranimi nameni poučevanja lahko v učilnici ustvarimo okolje, v katerem se vsak učenec počuti sproščeno, izrazi svoje mnenje in prevzame odgovornost za svoje učenje. Zamisel, da lahko učitelj v sodelovanju z učenci ustvari tako spodbudno učno situacijo, da pridejo učenci v šolo pripravljeni na aktivno sodelovanje, radovedni, vedoželjni in polni lastnih zamisli in predlogov, deluje utopično. Iz svoje prakse poučevanja, ki zajema zelo heterogene skupine v smislu starosti in narodnosti, lahko trdim, da imamo učitelji na razpolago vsa orodja, da tako učno okolje ustvarimo, krepimo in nadgrajujemo in ga soustvarjamo z učenci. Učna metoda obrnjena učilnica omogoča učno šibkim učencem, da krepijo svoje učne strategije in izrazijo svoje močne lastnosti, nadarjenim učencem pa omogoča nadgrajevanje in poglobljanje znanja. Učna metoda obrnjena učilnica krepi zmožnost medsebojnega sodelovanja, reševanja problemov in znanja o digitalnih kompetencah.

Kdaj in kako uporabiti obrnjeno učilnico?

Poučevanje je ustvarjanje prostora za medsebojno sodelovanje in ustvarjalno izražanje. Gre za umetnost dajanja možnosti vsakemu učencu, da lahko v svojem tempu dela ter na svoj način in v lastnem interesu prevzame odgovornost za učenje. Učitelj je načrtovalec, spodbujevalec, predvsem pa spreten opazovalec, ki posamezniku skozi proces učenja pomaga ugotoviti in določiti nivo znanja in kompetenc ter ga usmerja k nadgrajevanju in doseganju zastavljenega cilja. Učitelj spodbuja učenca h krepitvi in pridobivanju kompetenc, osmisli namen izbrane teme ter poveže učenčeve izkušnje s tematiko, o kateri se pogovarjajo.

V ta namen predstavljam učno metodo obrnjena učilnica (ang. Flipped Classroom), ki je v praksi zelo učinkovita. Metoda je primerna za vse stopnje izobraževanja in vsa predmetna področja. Uporabljam jo tudi, ker krepi veščine sodelovanja, kreativnega mišljenja, ustvarjalnosti, reševanja problemov in digitalnih kompetenc. Učitelj pripravi vsebino, ki jo učenci sami pregledajo, predelajo in izpostavijo ključne elemente. Vsebina je lahko podana učencem v digitalni obliki, kot besedilo ali poezija iz učbenika ali knjige, oz. kot didaktični material, ogled oddaje, udeležba na prireditvi, ipd., ki ga dobijo učenci brez predhodno podane znanja od učitelja. Učno vsebino lahko poda učitelj kot domačo nalogo ali kot zaposlitev v učilnici, ki jo nadgradi z učenjem po postajah. Zelo pomembno je, da se učitelj prepriča, da je naloga, ki jo dodeli pred poglobljanjem in nadgrajevanjem znanja, opravljena. V primeru, da učenec naloge ni opravil doma, ima na razpolago čas in

prostor v učilnici, da lahko nalogo opravi. Namen je nalogo opraviti, da lahko nato svoje znanje in kompetence nadgrajuje. Zaradi tega je najbolje metodo obrnjene učilnice usklajevati z učenjem po postajah, saj se na ta način omogoča učencu, da napreduje. Pri tem neopravljena naloga ne pomeni kazni in občutka manjvrednosti. Učitelj poudari nujnost opravljanja dane naloge tako, da učencu, ki naloge ne opravi doma, nudi možnost opravljanja naloge v učilnici. Odgovornost učenja se tako prelaga na učenca.

Videoposnetke si lahko vsak učenec med aktivnim delom v učilnici ponovno ogleda, preleti, preveri pravilno razumevanje navodil ipd. V ta namen moramo prilagoditi učilnico, ki mora ustrezati aktivnemu načinu dela učencev. Mize naj bodo razporejene v skupinske sklope, pri tem pa moramo ohraniti dovolj prostora med sklopi, da lahko učitelj prosto prehaja med njimi. Del učilnice naj bo namenjen opravljanju uvodne (domače) naloge, kjer jo lahko učenci v miru opravijo, del učilnice pa naj bo opremljen z dodatnimi nalogami, knjigami, revijami, tablicami, kjer lahko učenci svoje znanje poglobljajo.

Zakaj uporabiti obrnjeno učilnico?

Namen poučevanja je krepitev lastne samopodobe in iskanje svojih interesov ter želja za ustvarjanje življenja, ki človeka izpolnjuje in posledično pozitivno vpliva tudi na lokalno okolje, v katerega je vpet. Z izbiro ustreznih virov in orodij lahko vsakemu posamezniku omogočimo raziskovanje in prilagajanje vsebin, ki ga bodo navdihnile za nadaljnje učenje.



Delo v računalniški učilnici

Glede na raznolikost in poznavanje skupine ima učitelj možnost izbire različnih vsebin, ki se odražajo na interesih razreda, hkrati pa sledijo ciljem predmeta iz učnega načrta. Menim, da ima vsak učitelj, ne glede na predmet, ki ga poučuje, svojo lastno avtoriteto za izbiro načina dela, da lahko ustvarjalno, zanimivo in učinkovito poveže znanje učenca do ciljev, predvidenih v učnem načrtu. V kolikor v načrtovanje vpne tudi učence, je uspeh zagotovljen.



Interaktivne vaje

Šola naj bo prostor, ki učence napeljuje h komunikaciji in kreptvi medsebojnega sodelovanja tako z vrstniki, učitelji in tehničnim osebjem na šoli kot tudi z lokalno skupnostjo, v kateri učenci živijo. Učenec ima v šoli priložnost kreptve lastne samozaveesti in samospoštovanja, saj se odloča in izraža na osnovi lastnih izkušenj, sooča se s svojimi občutki, potrebami in stališči, ki se lahko med odraščanjem oddaljujejo od stališč staršev in ožje družine.

Metoda obrnjene učilnice je zelo primerna za ustvarjanje dinamičnega učnega procesa, kjer lahko vsak učenec izrazi svoje mnenje in poda lasten pogled na učno vsebino, ne da bi ga pri tem obremenjevali s svojim pogledom ali ga celo vsiljevali kot učitelji in avtoriteta. Učenci lahko na podlagi osnovne vsebine pripravijo in predstavijo iztočnice za skupinsko razpravo. Z ostalimi sošolci lahko delijo svoj pogled in na ta način pridejo do drugačnega pogleda in rešitve za dano učno vsebino. Učitelj med njihovo aktivnostjo kroži med skupinami in usmerja ter postavlja kakovostna vprašanja in argumente, ki učencem postavljajo kritično distanco, in jim omogoča, da na osnovi podanih informacij ugotavljajo, ali so njihove domneve in možne rešitve izvedljive in smiselne v praksi. Med učnim procesom mora učitelj ostati v ozadju ter paziti, da s svojimi usmeritvami ne prevlada učenčevih idej in razmišljanj. Učitelj usmerja pozornost na učno situacijo ter pazi, da se učenci premikajo k zastavljenim učnim ciljem. Učenci v tem procesu med seboj sodelujejo, si pomagajo, razpravljajo in pripravijo skupno predstavitev. Znotraj skupine morajo najti konsenz o opravljeni nalogi, se strinjati o ključnih točkah ter izpostaviti morebitna nerešena vprašanja, ki jih s pomočjo učitelja skupaj ovrednotijo ob zaključku enote. Zelo pomembno je, da učitelj upošteva vsa mnenja, ne glede na to, da ve, da nekatera niso prepričljiva. V kolikor dane trditve in predvidevanja niso smiselna, se v praksi ob zaključku enote sama od sebe na osnovi razredne razprave izkažejo za brezpredmetna, zato jih na osnovi dejstev brez opozorila opustijo.

Na tak način se v učilnici prepletata kakovost in pristnost, kar je značilno za kakovosten odnos, ki temelji na recipročnem spoštovanju učencev in učitelja, in sicer z učnimi vsebinami, ki jih skupaj spoznavajo, raziskujejo in povežejo z uporabo v vsakdanjem življenju.

Pri poučevanju svojim učencem omogočam, da se svobodno izražajo in jih pri tem usmerjam pri izboru besed in načinu izražanja. Stremim k sproščenemu vzdušju, ki jim omogoča učinkovito usvajanje novih znanj in veščin. Veliko pozornosti namenim razporeditvi učencev v skupine, razdelitvi nalog in preverjanju opravljanja nalog znotraj skupine.

Odgovornost za učenje je na strani učenca

Z uporabo metode obrnjene učilnice ima vsak učenec možnost za konstruktivno sodelovanje in prevzemanje lastne odgovornosti za učenje. Iz prakse lahko trdim, da so pri takem načinu pouka situacije, kjer med učenci pride do verbalnega ali celo fizičnega nasilja, skoraj nične. Če se zgodi, da kdo želi vsiljevati svoje mnenje ali celo škodovati samopodobi sošolca, prekinem s procesom dela in takoj izpostavim napačen način komunikacije. Učenčevega izraženega osebnega mnenja sicer nikoli ne ignoriram ali zavrnem, pa čeprav je le-to nesprejemljivo. Opozorim na napačen način podajanja mnenja in posamezniku postavim ogledalo, da sam spozna neprimernost izraženih misli. Ravno zaradi medsebojnih trenj znotraj razreda se metoda obrnjene učilnice izkaže za zelo učinkovito, saj posamezniku omogoča, da deluje v skladu s svojim znanjem, sposobnostmi, tempom in vnemo sam, v kolikor menim, da bi ga sodelovanje z ostalimi vznemirilo. Sprejemanje in obdelava informacij v lastnem ritmu ter s poljubnim številom ponovitev lahko pomeni preobrat v delovanju posameznika, saj spozna, da zmore tudi on, brez občutka, da je manj sposoben ali da je težaven.

Vsak zase gre skozi niz učnih postojank, ki pripomorejo k razumevanju, ponavljanju, utrjevanju in preverjanju usvojenega znanja. Učenci znotraj določenega časovnega okvira usvojijo enako ko-



Postaje

ličino znanja, a se pri posameznih postojankah zadržijo različno dolgo, kar krepi samopodobo šibkejših in introvertiranih oseb, hkrati pa nudi možnost izkazovanja znanja tudi nadarjenim učencem, ki jih običajno učitelj na dolgi rok utiša, da lahko usmeri pozornost ostalim, učno šibkejšim učencem.



Ponavljjanje besedišča

Vloga učitelja pri pouku

Obrnjeno učenje je priložnost za učitelja, da se odmakne iz središčne točke znotraj razreda na rob dogajanja ter s premišljenim načrtovanjem in doslednostjo poskrbi za učno situacijo, v kateri se lahko vsak učenec izrazi. Učitelj lahko na ta način za vsakega učenca določi stopnjo znanja, sledi njegovemu napredku in ga na poti učenja usmerja individualno. V razredu dobi vsak učenec možnost soodločanja o tem, koliko, kako in kdaj se bo naučil določene učne vsebine, dokazal svoje znanje in sprejel odgovornost za svoje znanje. Najpomembnejši vidik take učne situacije je zavedanje, da je vsak sposoben nadgrajevati svoje znanje in prevzeti odgovornost zase.

S tega vidika je zelo pomembna doslednost učitelja. Ne glede na to, da se načrtovana ura ni izvedla tako, kot si je zamislil, mora vztrajati in nadaljevati učni proces obrnjene učilnice, saj se z vztrajnostjo pokažejo vidni rezultati pri vseh učencih. Učenci – tudi tisti, ki so najbolj trmasti in vedenjsko bolj problematični, se pokažejo v svoji najboljši luči, saj spoznajo, da si želimo, da napredujejo, in jih spodbujamo. Ko dosežemo tak nivo medsebojnega sodelovanja, smo vzpostavili odnos, ki nam omogoča, da ustvarimo učenje, ki si ga zamislimo.



Skupinsko delo: ponavljanje

Poleg komunikacije in sodelovanja se pri tem načinu dela vzporedno krepi kritično mišljenje in ustvarjalnost, ki sta nujni potrebni veščini za ustvarjanje kakovostnega življenja vsakega posameznika. Obrnjena učilnica je povezava med poučevanjem v klasični obliki s sodobno tehnologijo. Povezuje osnovno nalogo šole s prilagajanjem spremembam v družbi, kar osnovni namen šole še krepi in jo približuje mladostnikom.

Metodo obrnjene učilnice pogosto povezujem z metodo CLIL, ker imajo učenci najprej možnost izkustvenega učenja in na ta način nezavedno pridobijo ogromno informacij, ki jih v učnem procesu lažje in bolj smiselno uporabijo v učilnici za usvajanje in nadgrajevanje znanja. Učenci lahko sami izbirajo način, kako predstaviti in dokazati svoje znanje. Lahko se odločijo za predstavitev, kjer uporabijo svoje izkušnje in slike, lahko pripravijo naloge za svoje sošolce ali rešujejo naloge v interaktivni obliki ali naloge v delovnem zvezku. Metoda obrnjene učilnice omogoča kakovosten učni proces, ki učencem onemogoča beg od prevzemanja odgovornosti za učenje, saj se ne morejo opreti na izgovore, kot so: »Nimam delovnega zvezka, nimam potrebščin,« ipd., saj jim mi damo na razpolago vse, kar potrebujejo: knjige, učbenike, delovne liste, tablice, pametne telefone ...

V kolikor se kdo od njih vseeno odloči, da trenutne situacije ne bo izkoristil, mu prepustimo tudi to odgovornost in ga ne obsojamo. V takem primeru se običajno zgodi, da neaktivnost znotraj zelo aktivne skupine postane dolgočasna in izkušnje mi potrjujejo, da zgledi vlečejo. Vedno je večina tista, ki naloge opravi. Avtoritarni tip učitelja

se v sodobnem pouku ne obnese, saj učence še bolj odvrča od dela. Bolj učinkovito je potrpežljivo počakati, da se učenec sam odloči za aktivno sodelovanje pri pouku, kar se vedno zgodi.

Kako izbrati vsebino?

Učne vsebine, ki jih pripravimo kot osnovo za delo po metodi obrnjene učilnice, naj bodo zelo enostavne in kratke. Zelo priporočljivo je, da po principu obrnjene učilnice pripravimo svoje videoposnetke z navodili za delo, saj si delo tako olajšamo, ker ni potrebo neprestano ponavljati istih navodil, ki nas utrujajo, zavirajo ustvarjalno delo in učni proces. Vsa navodila lahko posnamemo in jih naložimo v spletno učilnico. Na tak način lahko vsak učenec navodila še enkrat posluša in preveri razumevanje navodil naloge, hkrati pa imajo odsotni učenci že pripravljena navodila za delo in so ob vrnitvi v šolo seznanjeni z učno snovjo in navodili. Starši bodo s takim načinom pouka zadovoljni, saj imajo tako preverjene informacije o delu svojih otrok.

Poleg navodil je objava videoposnetka o razlagi snovi izredno praktična. Ponovno se izognemo učinku učitelja papagaja, saj izgubljam dragocen čas za višanje nivoja znanja v učilnici.

V kolikor ste vajeni dajati domače naloge in menite, da jo učenci morajo opravljati, predlagam, da izkoristite domačo nalogo za usvajanje najbolj preprostih pojmov, branje knjig in člankov, učenje besedišča pri tujih jezikih. Na tak način imate pri naslednji uri v razredu učence, ki že imajo osnovo, na kateri lahko skupaj gradite znanje, krepite kompetence in predvsem dokazujete svojim učencem, da so dovolj sposobni za vse, kar si želijo ustvariti.

Učenci si na podlagi tako organiziranega dela sproti ustvarjajo svoj (digitalni) portfolio, ki jim omogoča pregled svojega dela. Digitalni portfolio jim ostane za vedno. V njem imajo vedno na razpolago vsebine, ki jim bodo v realni situaciji lahko v pomoč. V kolikor poučujemo na srednji šoli, si na tak način dijaki ustvarijo urejeno bazo znanja za pripravo na maturo.

Primer uporabe metode obrnjene učilnice

Primer uporabe metode obrnjene učilnice je bil izveden v 7. razredu Osnovne šole Lucija pri izbirnem predmetu nemščina, vsebinski sklop Deželoznanstvo/Prazniki in običaji.

Učenci si ogledajo videoposnetek (YouTube) v nemškem jeziku o božičnem sejmu v nemškem mestu. Naložim ga v spletno učilnico. Posnetek je opremljen z nemškimi in angleškimi podnapisi, kar učencem olajša sledenje in razumevanje vsebine. Videoposnetek traja približno štiri minute. Med ogledom videoposnetka si beležijo vprašanja, opazovanja, ključne besede, zanimivosti ipd.

Po ogledu delajo v skupinah, ki ne presegajo tri ali štiri učence. Skupaj zberejo informacije o ogledani vsebini, se o njej pogovarjajo, izpostavljajo ključne informacije in pregledajo besedišče ter pripravijo predstavitev. Spoznavajo besedišče, tvorijo povedi, razmišljajo in usklajujejo svoje misli in ideje. Pomagajo si s spletnim slovarjem PONS, spletno učilnico, s svojimi zapiski, delovnim zvezkom in učbenikom, delovnimi listi. Skupaj pripravijo miselni vzorec in ga kot skupina predstavijo. Vsi člani skupine morajo aktivno sodelovati, vsak prevzame svoj del naloge in predstavi svoj del vsebine znotraj skupine.

Nato se dogovorimo za obisk božično-novoletnega sejma v bližini šole. Običajno ga obiščemo v petek popoldan. Učencem naročim, naj s seboj prinesejo svoj mobilni telefon, pisalo in mapo. Pripravim jim delovni list, na katerem zbirajo informacije o dogajanju na sejmu, slikajo vtise, da lahko slike uporabijo v šoli, ko v računalniški učilnici pripravijo svojo fotoreportažo o dogodku.

V spletni učilnici pripravim naloge z besediščem na temo praznovanja božiča (Leraning Apps) ter navodila za delo, ki so ustvarjena v aplikaciji Flip. Učenci imajo navodila za delo vedno na razpolago.

S pomočjo orodja Jamboard skupaj interaktivno ustvarimo miselni vzorec in uporabljamo, utrjujemo in preverjamo besedišče s sejma, videoposnetka in interaktivnih nalog.

Skupina je vedno zelo raznolika. Glede na to, da vsi ne praznujejo božiča, v sklopu vsebine uvajam slovnično strukturo sklanjanje samostalnikov – zanikanje v tožilniku. Učenci predstavijo svoje običaje, napišejo in predstavijo, kaj oni počnejo v predbožič-

nem času in med počitnicami, ter dodajo, česa v primerjavi z nemško govorečimi deželami ne počnejo, ne naredijo ali nimajo doma.

Zadnji teden pred božičem napišejo in drug drugemu ter učiteljici pošljejo voščilnico. Za ustvarjanje uporabijo aplikacijo Canva.

V računalniški učilnici z orodjem Canva pripravijo svojo predstavitev o prednovoletnem času, kjer strnejo izkušnje z božično-novoletnega sejma, prikažejo svoje domače decembrske običaje (darila, peka slaščic, okraševanje doma, druženje s prijatelji in družino in hrano ter pijačo) in jih primerjajo s spoznanimi običaji iz nemško govorečih dežel.

Za podajanje povratne informacije uporabim aplikacijo Flip, ki omogoča, da se posnamem in z učenci delim svoja opažanja, pohvale in možne izboljšave o njihovem izdelku. Orodje Flip omogoča učitelju, da poda povratno informacijo osebno, pa čeprav v digitalni obliki. Sledi, kako učenec napreduje s svojim znanjem in kompetencami. Orodje je uporabno tudi za preverjanje znanja pred ustnim ocenjevanjem. Učenec se posname in preizkusi svoje znanje v praksi, jaz pa preverim in ugotovim, na kateri stopnji znanja se nahaja, ter podam povratno informacijo.

Ob zaključku vsebinskega sklopa učenci predstavijo svojo fotoreportažo, kjer povezujejo elemente in delo v celoto, vrednotijo svoje ideje in primerjajo predstavljene običaje.

Skozi celoten učni sklop nastane digitalni portfolio, kjer imajo shranjeno vse, kar so se naučili, odkrili, preverili in ustvarili. Ostane jim baza znanja, ki jo bodo lahko v bodoče v pristni življenjski okolščini tudi uporabili.

Za preverjanje znanja uporabim orodje Quizizz, ki ga pripravim skupaj z učenci, saj tako utrjujejo znanje, sodelujejo in ustvarjalno razmišljajo.

Menim, da moramo učitelji učence opolnomočiti, da bodo skozi učni proces usvojili strategije, znanja in kompetence, ki jim bodo pomagale soočiti se z izzivi vsakdanjega življenja in učilnico prenesti v življenje. V ta namen imam pri pripravi učnih situacij vedno v mislih citat Alberta Einsteina: »Domišljija je pomembnejša od znanja.«

Zaključek

Z uporabo učne metode obrnjene učilnice se učenci naučijo prevzeti odgovornost za svoje učenje. Pomaga jim usvojiti strategije, znanja in kompetence, ki krepijo sodelovalno učenje, delo v skupinah in reševanje izzivov, ki se pojavijo med delom. Najbolj pomembna lastnost opisane učne metode je učenje v lastnem ritmu in pridobivanje povratne informacije, ki je za učitelja neprecenljiva pri pripravi na naslednje učne ure.



Sodelovalno učenje

Prednosti nivojskega pouka matematike v praksi



Natalija Podjavoršek, prof. matematike in fizike, specialistka zakonske in družinske terapije, Srednja ekonomska šola Ljubljana

Slovenija velja za državo z dokaj dobrim znanjem matematike. Toda učenci in dijaki matematike ne marajo. Mnogim se zdi prezahtevna. Leta 1999 se je v slovenskih šolah tudi pri matematiki začel pojavljati nivojski pouk kot oblika zunanje diferenciacije. Pri tem so učence osmega in devetega razreda razdelili v tri različno zahtevne homogene skupine. To se je izvajalo le kratek čas, saj so bile velike težave z oblikovanjem stalnih homogenih skupin. Danes homogenih skupin ne srečujemo več, čeprav je še vedno prisotna velika potreba po nivojskem pouku matematike. V članku je predstavljen nivojski pouk matematike, ki se izvaja s pomočjo začasnega združevanja dveh ali treh oddelkov v enega, kot to že počnejo na Finskem. Opisana pa je tudi primer iz praske, ko učitelj sam znotraj enega oddelka vodi pouk na dveh težavnostnih nivojih. Pri tem si lahko pomaga tudi z IKT tehnologijo.

Slovenija je znana po učencih in dijakih z dobrim znanjem matematike

Na spletnih straneh projekta TIMSS, mednarodne raziskave v znanju matematike in naravoslovja, lahko ob pregledu rezultatov ugotavljamo, da so slovenski šolarji v samem vrhu po znanju naravoslovja in matematike, kljub vsemu pa matematike ne marajo. Učenci in dijaki v Sloveniji najbrž dosegajo dobre rezultate zato, ker naši učni načrti za matematiko predvidevajo poznavanje matematike na precej visokem nivoju. O tem, ali je to prav ali ne, bi se dalo diskutirati, a na tem mestu se ne bomo ukvarjali z učnimi načrti, ampak s tem, kako narediti ure matematike prijetne oz. vsaj znosne za vse učence in dijake, tako tiste, ki se z matematiko zelo mučijo, kot tiste, ki matematiko toliko obvladajo, da v njej že uživajo. Težko je sočasno ugoditi obojim. Če so naloge prelahke, se dolgočasijo boljši učenci in dijaki, če so težje, popolnoma izgubimo šibkejšo učence in dijake. In to se začne odražati tudi na disciplini pri urah matematike.

Ko poučevanje ni prilagojeno posamezniku, obstaja velika verjetnost, da bo učenec oz. dijak izgubil motivacijo za delo

Dolgo časa sem poučevala v bolnišnični šoli, kjer je večino dela potekala individualno, pogosto ena na ena. Zelo redko se je zgodilo, da bi imela težave z motivacijo za delo, tako pri učencih kot pri dijakih. Praktično vse sem tudi uspela precej naučiti. Res pa sem težavnost nalog in tempo dela ves čas prilagajala točno določenemu dijaku oz. učencu. In boljši učenci so snov dojemali tudi petkrat hitreje kot slabši. Enako sem doživljala v dijaških in študentskih letih, ko sem kar precej inštruirala. Le redko se je zgodilo, da kdo razlage ne bi razu-

mel, ko pa sem začela z delom v običajni šoli, sem opazila, da precej dijakov kar odplava v neki svoj svet. Ker jim pri mojih urah ne dovolim brskati po mobitelih in tudi ne delati drugih predmetov, kmalu začnejo klepetati in motiti delo celotnega razreda. In potem se kar vedno znova in znova znajdemo v istem začaranem krogu: ko dijaki ne razumejo več stvari, začnejo samo še prepisovati, potem prenehajo še s tem, nalog ne naredijo, ker jih ne znajo, nikoli nič konkretnega ne vprašajo, rečejo samo, da so se izgubili, ker je vse pretežko in prehitro. Bi bila rešitev, da bi reševali samo lažje naloge in jih večkrat ponavljali? Ob takšnem načinu bi nam gotovo zmanjkalo časa za doseganje vseh ciljev, ki so zapisani v učnih načrtih. Pa ne samo to. Če snov napreduje prepočasi in so si naloge preveč podobne, se začno dolgočasiti boljši dijaki in začno klepetati ali pa se zaposlijo s kakšno drugo dejavnostjo.

Notranja diferenciacija je zagotovo mogoča na papirju, v praksi pa je to velikokrat misija nemogoča

Učim na srednji strokovni šoli in tako imam v istem oddelku dijake, ki so imeli v osnovni šoli matematiko komaj dve, pa tudi tiste, ki so imeli matematiko v osnovni šoli pet, pa se zaradi težav z jeziki niso odločili ali pa niso bili sprejeti na gimnazijski program. Podobna situacija je tudi po osnovnih šolah, ki je obvezna za vse. Mnogi osnovnošolci imajo zelo nizke intelektualne sposobnosti, najbrž bi bilo za njih dosti bolj prav, da bi se vključili v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Toda na slednje starši učno šibkejših otrok le redko pristanejo, saj je obiskovanje teh šol še vedno povezano z neko stigmo, na drugi strani pa vključitev v te šole

za otroke pogosto pomeni, da so izvzeti iz domačega okolja, saj morajo v šolo hoditi v večje kraje. Kakorkoli že, učitelji v razredih z do 30 slušatelji imajo zelo težko nalogo. Poučevati morajo vse sočasno, ob tem pa slediti tempu posameznikov, ali na kratko – poskrbeti morajo za notranjo diferenciacijo. To se lepo sliši, zelo težko pa izvaja.

Zunanja diferenciacija v Sloveniji ni mogoča, ker starši prepogosto želimo, da so naši otroci povsod najboljši

Šolska kurikularna prenova je leta 1995 v slovenske šole vnesla kar nekaj sprememb, ki naj bi pomagale pri odpravljanju tako disciplinskih težav kot učne neuspešnosti učencev v osnovnih šolah. In tako se je za nekaj let v Sloveniji pojavil nivojski pouk pri prvem tujem jeziku, slovenščini in matematiki, skupaj z njim pa tudi ocenjevanje s točkami. Zunanja diferenciacija se je postopoma uvajala v šole. Toda kmalu so se začeli pojavljati odpori do tovrstne diferenciacije. Menda naj bi bili vsi na slabšem, saj so najboljšim učencem manjkali povprečni učenci, ki si upajo spraševati, najslabši učenci pa niso imeli nikogar, ki bi jih pogibal naprej. Odporov je bilo vedno več, še posebej pri starših, ki so težko sprejeli, če je bil njihov otrok v šoli manj uspešen od njihovih pričakovanj in so ga zato učitelji razporedili v manj zahtevno skupino, kot bi si želeli starši. Razporejanje v te skupine je bilo tako vedno težje in vedno bolj podvrženo kritikam staršev. Ves ta odpor je leta

2006 dobil tudi zakonski epilog. Po novem so se lahko šole same odločale, za kakšno diferenciacijo se bodo odločale v osmem in devetem razredu. Od takrat naprej se večina osnovnih šol odloča za razporeditev učencev istega razreda v več heterogenih skupin, saj se tako ni treba ukvarjati z razvrščanjem učencev v različne nivoje glede na njihove sposobnosti, s čimer so povzročili številna nestrinjanja pri starših otrok, ki so velikokrat bili prepričani, da mora biti njihov otrok v najboljši skupini, pri čemer pa niso upoštevali sposobnosti svojega otroka na področju matematike, ampak samo svoje vizije o tem, da se bo njihov otrok vpisal v najboljšo gimnazijo in kasneje na najboljšo fakulteto. Kakorkoli že, v trenutku, ko so šole dobile možnost, da se avtonomno odločajo o tem, ali bodo imeli homogene ali heterogene skupine, se je število homogenih skupin, ki predstavljajo plus predvsem za učno uspešnejše učence, začelo zelo zmanjševati.

Zunanja diferenciacija bi največ prinesla učno najbolj uspešnim učencem, katerih potrebe sedaj realiziramo pri dodatnih poukih in na interesnih dejavnostih

V homogenih skupinah so učenci dobili predvsem priložnost, da pridobijo več znanj tudi na višjih nivojih, za kar v heterogenih skupinah ni priložnosti. In ravno zaradi teh priložnosti imajo homogene skupine za boljše učence veliko vrednost. Res pa je, da v homogenih skupinah nekaj izgubijo slabši



in povprečni učenci. Za te bi bilo potrebno še razmisliti, kako spremeniti način dela, da bi tudi oni napredovali, ali vsaj ohranili svoj nivo znanja.

Mnogo raziskav je bilo narejenih ob uvajanju nivojskega pouka. Na področju matematike so tako ugotovili, da pri zunanjem preverjanju (NPZ) ni bilo pomembnih razlik v povprečnih dosežkih med učenci, ki so obiskovali pouk v heterogenih učnih skupinah, in tistih, ki so bili v homogenih učnih skupinah. Pri ocenjevanjih znotraj šole pa je bilo opaziti, da so imeli tisti učenci, ki so bili vključeni v homogene učne skupine, boljše povprečne učne rezultate od vrstnikov, ki niso bili vključeni v homogene skupine. Izkazalo se je, da so v homogenih skupinah bolj napredovali bolj sposobni učenci, pri slabših učencih pa ni bilo razlike med tistimi v heterogenih in homogenih skupinah. Na začetku nas preseneti dejstvo, da boljši učenci, ki so bili vključeni v homogene skupine, niso izboljšali rezultatov tudi na zunanjih preverjanjih. A če se zavedamo dejstva, da zunanja preverjanja preverjajo le temeljna znanja, to sploh ni več takšno presenečenje.

Danes homogenih skupin skoraj ni več, so samo še manjše učne skupine. Nobena šola se ne želi ukvarjati z morebitnimi negativnimi učinki dela v homogenih skupinah, čeravno vedo, da bi to prineslo tudi marsikaj pozitivnega. Zunanja diferenciacija je začela izginjati, še preden se je povsod dobro pojavila. Niti slučajno pa ni dobila priložnosti za izboljšave in osebno mislim, da je to velika škoda.

Na Finskem imajo zanimive pristope

Pred letom dni sem bila na izobraževanju o šoli prihodnosti na Finskem. Med drugim so nam na tem izobraževanju predstavili potek dela v šoli. Njihove učilnice velikokrat nimajo samo enih vrat, ki vodijo na hodnik, ampak tudi vrata v sosednji dve učilnici. Predstavniki tamkajšnjih šol so nam povedali, da so ti medrazredni prehodi namenjeni temu, da lahko po potrebi več učilnic združijo v eno veliko učilnico. Tako imajo recimo trije oddelki sedmih razredov sočasno uro matematike. Vsak odderek je »uradno« v svojem razredu in ima svojega učitelja. Toda na začetku ure se vsi zberejo v eni učilnici, kjer se posedejo in prisluhnejo uvodni razlagi enega od treh učiteljev. Sledi utrjevanje povedanega. Vsak od učiteljev gre v svoj razred in začne utrjevati snov na določen način. Tudi težavnost je lahko različna. Učenci se sami odločijo, v katerem prostoru in s katerim učiteljem bodo utrjevali snov. Naloge lahko rešujejo tudi sami, če se tako odločijo, in to kjerkoli v učilnici, na tleh, na okenski polici, za mizo, včasih tudi zunaj v naravi. Edino otrokom s posebnimi potrebami občasno učitelji namignejo, v katero skupino naj gredo. Ko vidiš otroke, se zdijo zadovoljni, in učitelji pravijo, da naredijo dogovorjeno.

Je mogoče del finskega sistema prenesti v Slovenijo?

Od obiska Finske naprej veliko razmišljam o tem, kako v srednjih strokovnih šolah in v osnovnih šolah, kjer so učenci in dijaki z zelo različnimi



sposobnostmi za učenje matematike, izvesti ure matematike tako, da bodo vsi vključeni pri rednih urah pridobili čim več. Prevečkrat se moramo namreč učitelji osredotočati predvsem na šibkejša dijake, za boljše pa zmanjka časa. Sama sem več kot dvajset let učila v bolnišnični šoli, kjer delo poteka popolnoma individualno, pogosto celo ena na ena, redkeje v manjših skupinah. In učitelj se navadi tega, da med podajanjem snovi ves čas sledi tempu točno določenega učenca oz. dijaka. Tako je količina predelane snovi v enakem času lahko pri enem učencu ali pa dijaku tudi petkrat obsežnejša kot pri drugem. To imam v sebi, a se moram kot učitelj v razredu z do 30 dijaki neka-ko odločiti, komu bom sledila. Vsem ne morem, čeravno si dijaki to zelo želijo. Kot učiteljica v celotnem razredu imam precej veliko težav s tem, da bi se pravilno odločila, s kakšnim tempom naj nadgrajujem snov pri matematiki. Nemogoče je stvari utrjevati toliko časa, da jih bodo čisti vsi razumeli, vseeno pa je potrebno na isti snovi vztrajati toliko časa, da večina razume. Seveda pa to za najboljše v matematiki pomeni, da se bodo začeli dolgočasiti. Za boljše dijake in učence sicer pripraviš posebne izzive, a le redko uspeš najti čas, da se jim znotraj redne ure lahko posvetiš. Slabši dijaki enostavno ne znajo delati brez tvojega vodenja.

Potrebno je poučevati na različnih nivojih težavnosti, kar je za enega učitelja v razredu zelo težko. Učno šibkejši učenci in dijaki potrebujejo učitelja ves čas, zelo malo pri rednih urah naredijo samostojno, zaradi česar učitelji zelo težko delamo z učno bolj uspešnimi dijaki in učenci na višjem nivoju. Rešitev vidim v združevanju dveh ali treh oddelkov otrok, kot to že prakticirajo na Finskem. Skupnemu uvodu v novo snov, ki ga za vse pripravi eden od dveh ali treh prisotnih profesorjev, sledi delo na dveh ali treh različnih težavnostnih nivojih. Vsak nivo poteka v drugi učilnici in ga vodi drug učitelj, učenci in dijaki pa se po uvodnem delu odločijo, v kateri skupini bodo delali, glede na svoje sposobnosti oz. stil učenja. S tem bi se po uvodni skupni razlagi slušatelji razdelili v dosti bolj homogene skupine. Vendar to ne bi bile vnaprej določene skupine, zaradi česar bi odpadel negativen pogled na delo v homogenih skupinah, ki je bil ena večjih kritik nivojskega pouka. Prepričana sem tudi, da bi bilo več prehodov iz ene v drugo skupino – eno uro bi se dijaki oz. učenci odločili tako, drugo drugače.

Nivojsko poučevanje s pomočjo kombiniranega pouka

Ena od teh skupin bi lahko delo nadaljevala tudi v računalniški učilnici, kjer bi lahko dijaki in učenci naloge reševali s pomočjo vnaprej posnetih razlag. Vsak dijak oz. učenec bi imel na razpolago svoj

računalnik in slušalke za poslušanje, tako da bi si sam tempiral tempo reševanja. Če nalog kljub posneti razlagi ne bi razumel, bi na pomoč poklical prisotnega učitelja. Lahko bi reševali tudi e-kvize ali druge interaktivne vaje. Kot predvideva kombinirani pouk, o katerem je v zadnjem času ponovno veliko govora.

Do sedaj mi še ni uspelo preizkusiti prej opisane diferenciacije v praksi. To potrebuje svoj čas in ogromno organizacije na ravni šole. Marsikaj je treba tudi pripraviti, še domisliti. Prakticiram pa že dvonivojsko delo znotraj istega oddelka in tako že pripravljam gradiva in nabiram izkušnje za čas, ko bomo ta način razširili na sočasno delo z dvema ali tremi oddelki. Pomagam si s tem, da imam v učilnici nameščeni dve tabli, eno na sprednji in eno na zadnji steni učilnice. Tudi klopi so obrnjene tako, tako so zavrtene v določeno smer – nekaj naprej, nekaj nazaj. Dijaki izberejo smer, ki jim bolj ustreza (težje ali lažje naloge). Kjer table na zadnji strani učilnice ni, pa se dogovorimo, kateri del table je za katere dijake, a to že zahteva več zbranoosti pri dijakih in je samo slabša različica delitve oddelka na dva dela. Znotraj ure potem sama nekaj časa delam z eno skupino in nekaj časa z drugo. Pri tem bi včasih potrebovala uro, ki bi mi javila čas za prehod k drugi skupini, sicer se zelo hitro zgodi, da pri slabših dijakih ostanem daljši čas, za boljše pa ga potem zmanjka. Lažje je, če si pri eni skupini pomagam z vnaprej posnetimi razlagami nalog, ki jim dijaki sledijo s slušalkami na svojih mobitelih. Še bolje bi bilo, če bi v razredu imela računalnike in bi jim sledili na računalnikih. Na računalnikih namreč njihovo delo lažje nadzorujem, mobiteli pa imajo majhne zaslone in težko vidim, kaj delajo. Predvsem v skupini šibkejših dijakov je digitalna pomoč zelo koristna. Na računalnikih ali mobitelih lahko dijaki tudi rešujejo razne kvize, kjer sproti dobijo povratno informacijo o tem, ali so nalogo rešili pravilno ali ne. To prakticiram vedno pogosteje in rezultati so vzpodbudni.

Dovolimo si iskati nove pristope k poučevanju, ko uvidimo, da stari pristopi niso učinkoviti

Svet, v katerem živimo, se hitro spreminja in nujno je slediti tem spremembam tudi s spremembami šolskega sistema. Iskati je potrebno nove načine dela, z namenom, da najdemo način, ki bo dober za čim več učencev in dijakov v točno določenem času. Nivojsko poučevanje matematike, pri katerem dijake in učence znotraj enega ali več oddelkov delimo v bolj homogene skupine, je eden od možnih pristopov k poučevanju. Vsak pristop ima seveda prednosti in slabosti, kajti idealnega, za vse primerne pristopa, ni, saj smo si ljudje preveč različni. To, da iščemo in preizkušamo nove pristope poučevanja, pomeni, da imamo možnost napredovanja. In to je zelo pomembno.

Učitelj med avtoriteto in demokratičnim idealom



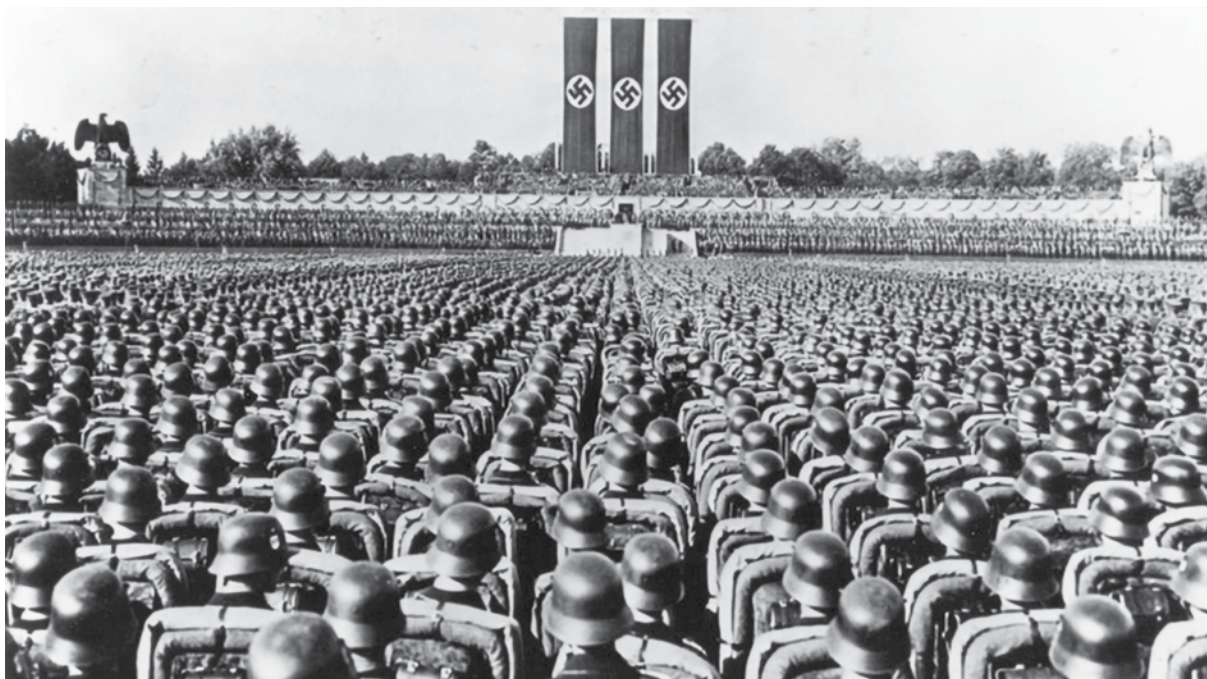
Alen Grbec, učitelj geografije in filozofije za otroke, OŠ Danile Kumar

Članek obravnava učiteljevo vlogo znotraj procesa oblikovanja (izobraževanja in vzgoje) bodočih generacij, ki bodo nekega dne znotraj demokratične družbe imele pravico odločanja o lastni ter kolektivni prihodnosti. Naloga šole ni nič manj, kot da vzgaja bodoče generacije, jih pripravlja na izzive, ki jih čakajo, ter spodbuja uporabo kritičnega mišljenja oz. odločanja, saj je to nujno potrebno za ohranjanje demokracije. V nasprotnem primeru, če so ljudje sebični in skrbijo samo za lastne interese, demokracija ne more uspeti. Prvi in nujni korak za učitelja v tem procesu pa je vzpostavitev avtoritete, kar ni najbolj demokratičen pristop, je pa nujno potreben. Proces še dodatno otežuje permisivno naravnana družba, ki preizkuša avtoriteto učiteljev, pri tem pa se ne zaveda, da ima to lahko pogubne posledice za celotno družbo.

Skupna vzgoja mladih in demokracija

Ljudje v izhodišču nismo razumna bitja, saj se dojenčki ne rodijo s prirojenim čutom etičnega razmišljanja in ravnanja, temveč z zmožnostjo, da se tega naučijo, ko se z njimi seznanijo. Zato je od mladih nemogoče že od samega začetka pričakovati, da bodo v vsakem položaju ravnali pravilno, usklajeno z zakoni, še posebej če se zavedamo dejstva, da so mladi možgani nemalokrat naklonjeni pretirava-

nju in iskanju mej, do kod toleranca odraslih sega. Tega se je zavedal tudi Aristotel, saj je izpostavil, da je potrebno »vzgojo in dolžnosti utrditi z zakoni«, kajti »kar bo komu prešlo v navado, mu ne bo več zoprno« (Aristotel 2022, 322). Namen zakonov je nič manj kot to, da določijo meje dovoljenega in s tem tudi napravijo svoje prebivalce in na splošno družbo boljšo, pošteno ter pravično. Tako zakonodaja kot vzgoja bosta najbolj učinkoviti, če bosta »skupna



Primer negativnega vidika demokracije so v 30-ih letih doživeli v Nemčiji, kjer se je na oblast s pomočjo manipulacij, nasilja in prevar, a tudi z veliko podporo ljudstva, prebila Nacional-socialistična stranka (NSDAP). Velik pomen so dajali tudi vzgoji t. i. Hitlerjeve mladine. Ko začne veljati, da je posameznik le sredstvo, ki služi višjim ciljem naroda, to neizogibno poganja za sabo večino tistih totalitarističnih značilnosti, ki vzbujajo strah v človeku.

vsem, in ne zasebna stvar« (Aristotel 2010, 662). Prvi stik z zakoni in skupno vzgojo dobimo znotraj vrtca in šole, zato ne gre podcenjevati funkcije teh institucij in pomena, ki ga ima javna šola kot privilegirano mesto formiranja nacije, razsvetljenih državljanov in izobražene javnosti.

Demokracija je oblika vladavine, ki sloni na odločitvah večine in daje ljudem občutek, da so državljani tisti, ki nadzirajo oblast in tako krojijo svojo usodo oziroma vsaj določajo smer, v katero naj bi šla njihova družba. Vendar pri tem ne gre za enotno idejo, temveč je to ».../ kompleksna celota s protislovno notranjo dinamiko, kjer spreminjajoči se odnosi med njenimi sestavnimi deli nimajo enopomenskih posledic« (Šimenc 2016, 83). To pomeni, da se znotraj demokratične družbe ljudje odločajo na temelju svojih prepričanj, ki si jih izoblikujejo skozi odraščanje, kar rezultira v tem, da imamo veliko različnih odtenkov političnih prepričanj, ki so si med seboj lahko podobna, lahko pa diametralno nasprotna. Iz tega izhaja težnja, da je ljudstvu, ki odloča o svoji usodi, treba privzgajati občutek za demokratične vrednote, jih poskušati naučiti razmišljati kritično in s svojo glavo, da bi se na ta način lažje izognili manipulacijam ter potencialnim nevarnostim, ki jih s seboj nosi »glas« oz. volja ljudstva, torej večine. Ključno vlogo pri vzgajanju in oblikovanju »volilnega telesa« ima (poleg družine) ravno šola.

Industrijska doba in tradicionalna pedagogika

Z vstopom v industrijsko dobo nastopijo v družbi spremembe, ki jih sproži naraščanje števila prebivalstva, posledično širjenje mest in mestnega načina življenja (urbanizacija), kar naposled vpliva tudi na spremembe v šolstvu. Z napredkom tovarniških zakonodaj in prepovedjo otroškega dela se za otroke uvede obvezno obiskovanje šole, leta 1891 pa je v Angliji izdan odlok o odpravi šolnine, kar sproži masifikacijo šolanja in dvig pismenosti. Z demokratizacijo družbe (razširitvijo volilnih pravic na delavce) oblastniki v družbi izgubijo večino pri odločanju, kar omejuje njihovo politično moč. Enakopravnost ne glede na premoženje pa je eden izmed temeljev demokracije, na kar je opozoril že Aristotel (2010, 532–533): »Pravičnost v demokraciji pomeni imeti enakost glede na številno in ne glede na zaslužnje /.../ zato v demokracijah prihaja do tega, da imajo nepremožneži več (političnih) pooblastil od premožnejših, kajti tvorijo večino, mnenje večine pa je odločilno.«

Da bi premožnejši ohranili svoj vpliv, se vzpostavita dve mreži izobraževanja: na eni strani instrumentalne oblike vedenja, ki so bile namenjene delavskim otrokom, in na drugi strani idealistični racionalizem meščanskega akademizma, ki vsebuje širšo in bolj

razsvetljeno izobrazbo, s pomočjo katere ohranijo nekaj vpliva, ki so ga bili izgubili s politično spremembo. Za slednje je značilno, da »[v]edo stvari, ki jih vedo delavci, a hkrati neskončno bolj poznajo principe in podrobnosti teh stvari« (Donald 1992, 169), kar pripelje do suhoparnega in avtoritativnega predavanja teorije, kar danes pojmuje kot tradicionalna pedagogika. Tovrstni pedagogiki pogosto očitajo, da zgolj izobražuje in ne vzgaja, kajti primarni cilj je bil usmerjen k razvoju otrokovih intelektualnih sposobnosti, pri čemer je pogosto dušila posameznikovo ustvarjalnost in bila represivna, kar je v večini primerov učence odvrčalo od pouka.

Med tradicionalno in permisivno pedagogiko

Neprimerno količinsko povečanje šol ni prineslo kvalitativne spremembe posameznikov, kar pripelje do ugotovitve, da izkustvo nauči več kot knjige in da mora šola biti v stiku z življenjem. Posledica tega so reforme, ki se naslanjajo na: »institucionalno širjenje, pedagoško poglobljanje in stalno krepitev aktivnosti učencev« (Blais 2011, 61). Nekateri avtorji (Lasch 1992) to opisujejo s pojavom »nove nepismenosti«, ki apelira na upad intelektualnih sposobnosti kljub večji osnovni pismenosti, in počasi odpirajo vrata novemu pristopu k poučevanju, ki ga danes opredeljujemo kot permisivna pedagogika. Ta se povezuje z obratom usmerjenosti modernih družb in politik v prihodnost, ki so šoli kot instituciji naložile nalogo pripravljanja ljudi za kolektivno prihodnost. Tendencia tovrstnega pristopa se usmerja k učencu kot aktivnemu subjektu vzgojno-izobraževalnega procesa, ki vodi v bolj individualistični pristop, kar se v prekomerni meri lahko obrne proti človeku in nenazadnje človeštvu, saj dojema človeka osebno kot »človeški vir« in potrošnika, ki ga je treba zadovoljiti. Znanje pridobi ekonomsko vrednost, izobrazba pa postane tržno blago, ki dojema izobražene ljudi kot človeški kapital¹. Pri tem izraz vseživljenjsko izobraževanje dobiva nov pomen, saj se ga vse manj dojema kot pravico posameznika in vse bolj kot njegovo dolžnost, ki pogojuje njegovo učinkovitost in uspešnost v življenju.

Enciklopedično znanje, ki so ga pogostokrat očiteli tradicionalnemu pristopu izobraževanja, naj bi bilo stvar preteklosti, saj šola prenese težišče svojih zahtev z učiteljev² na učence in od pomnjenja snovi k razvijanju mišljenja. Tovrstno razumevanje znanja in učenja utegne biti kljub temu preveč poenostavljeno. Pomnjenja snovi ne gre kar tako ločevati od razvijanja (kritičnega) mišljenja in ustvarjalnosti, kakor tudi zahteve po posplošitvi teorije ni mogoče tako enoznačno ločiti od zahteve po posplošenem znanju ali pa nenazadnje po prenašanju težišča zahtev z učitelja na učence. Ne gre pozabiti, da kritičnost in ustvarjalnost brez znanja nista mogoči in da je

¹ Človeški kapital (kakor je opredeljen v dokumentu OECD) je v posameznikih utelešena »zaloga znanj, kvalifikacij, kompetenc in individualnih značilnosti, ki olajšujejo ustvarjanje osebne, družbene in ekonomske blaginje.« (Kodelja 2005, 325)

² Samostalniki učitelj(i) se v celotnem besedilu nanaša tako na učitelje kot na učiteljice.



Pri tradicionalni vzgoji je bil cilj poučevanja asimilacija učencev v mrežo tradicionalno sprejetih načinov bivanja in mišljenja ter prenašanje vnaprej predpisanega znanja, ki so ga učitelji(ce) na avtoritativen način posredovali učencem.

učenje namenjeno temu, da se poraja interes. V sestavku o ustvarjalnem otroku je Levi-Strauss pisal: »Vselej ustvarjamo le na podlagi nečesa, kar potem takem moramo temeljito poznati, pa čeprav zato, da mu lahko nasprotujemo ali ga presežemo« (Šebart 2002, 36).

Permisivna družba in posledice

Na prehodu iz 30. v 40. leta prejšnjega stoletja stopi v ospredje nova metoda vzgoje otrok kot posledica progresivne vzgoje in vulgariziranih (napačno razumljenih) verzij Freudove³ teorije, ki je spodbujala permisivnosti, kjer mora biti vse po »meri otrokovih potreb« in kjer »mora otrok v vsakem trenutku svojega življenja občutiti, da je zaželen« (Lasch 1992, 191). Po drugi strani je tovrstna vzgoja postavila pod vprašaj vpliv avtoritete in tradicije, ki je starše pripeljala »v demoralizirajočo zmedenost in tako pogubno učinkovala na otroke« (Lasch 1992, 193). Vdor industrije, množičnih medijev in instanc socializiranega starševstva v družino je neopazno spremenil kvaliteto zveze med starši in otroki. To je uničilo zaupanje staršev v zmožnost izpopolnjevanja najosnovnejših funkcij vzgajanja in ustvarilo (nedosegljivi) »ideal popolnega starševstva« (Lasch 1992, 198). To še posebej velja za matere, na katere je prenesena vzgoja otrok in ki v želji po uresničevanju ideala dušijo otroka s preveliko skrbjo. »Abstraktno prepričana, da njen otrok zasluži vse najboljše, ureja vsako podrobnost njegovega življenja«, kar naposled »spodkopava njegovo iniciativo in uniči sposobnost za samopomoč. Otroka prepušča občutku, da nima lastne pameti« (Lasch 1992, 202).

Starši ugotovijo, da lažje izgledajo spore, če se poslužujejo podkupovanja, in si tako prihranijo soočanje s čustvenim vznemirjanjem. Na ta način slabijo otrokovo lastno pobudo in mu onemogočajo razvoj samobvladovanja ali samodiscipline; po drugi strani v mlade vcepljajo karakterne poteze, ki jih zahteva »korumpirana, permisivna, hedonistična kultura« (Lasch 1992, 207). Iz vsega skupaj se razvije narcisoidno egoistično bitje, ki posnema iste vzorce, kot jih je bil deležen kot otrok. Neizogibno je, da zaton avtoritete v družini vpliva tudi na razumevanje avtoritete na drugih področjih, kar postaja družbeni problem.

Avtoriteta pod vprašajem

Eden izmed najbolj očitnih simptomov krize (avtoritete), ki kažejo na njeno globino in resnost, je, da se je razširila na področja, kot sta nega in vzgoja otrok, kjer »se je avtoriteto v najširšem smislu vedno sprejemalo kot naravno nujnost, ki jo očitno zahtevajo tako naravne potrebe in otrokova nemoč kot tudi politična nujnost, torej nadaljevanje obstoječe civilizacije, ki jo je mogoče zagotoviti le, če tistim, ki so po rojstvu v njej prišli, ponudimo vodstvo po že vzpostavljenem svetu, v katerega so rojeni kot tujci« (Arendt v Dolar 2021, 33). Tako kot se državljani podreajo odločitvam zakonodajalcev in avtoriteti svojih nadrejenih, se morajo otroci staršem (skrbnikom) doma in učiteljem (vzgojiteljem) v šoli. Le na ta način so lahko deležni vzgoje, ki jim je namenjena in ki služi procesu socializacije. Na težavo pa naletimo, ko v tem odnosu izgine strahospoštovanje, saj se iz odsotnosti strahu in spoštovanja rodi nesramnost, ki izvira iz nekakšne svobode, ki spodjeda avtoriteto. Več kot je svobode, bolj ohlapna je avtoriteta. To pomeni,

³ Freudova pedagoška kritika vzgoje zagovarja potrebo po previdnosti pri postavljanju prepovedi otrokom, saj z zatiranjem lahko pride do tlačenja nagonov, kar lahko rezultira kot nevarnost nevrotičnega obolenja. Površno razumevanje te kritike sproža permisivnost, v resnici pa Freud nakaže, da »mora vzgoja narediti svojo pot med Scilo nevmešavanja in Karibdo odrekanja /.../.« Le na ta način se bo otrok naučil obvladovati svoje nagone, nikakor pa ne s tem, da se mu vse dovoli, kar Freud poudari: »Nemogoče mu je dati svobodo, v kateri bi lahko neomajano sporočal vse svoje impulze« (Lasch 1992, 191).

da si otrok umišlja, da je že kar njegovo mnenje dovolj in da ne potrebuje dodatnega merila, s tem pa začne groziti »vsesplošna katastrofa, nespoštovanje osnovnih družbenih norm, nazadnje razpad družbe« (Dolar 2021, 23).

»Avtoriteta pravega učitelja – vzgojitelja bi bila nazadnje v tem, da učencu omogoči avtonomijo, torej stanje, ko učiteljeve avtoritete ne bo več potreboval in bo lahko neodvisno uporabljal lastno glavo.« (Dolar 2021, 34) To pomeni, da učiteljeva vloga ni prilaganje otroka družbi, ampak izobraževanje otrok tako, da bodo sami sposobni oblikovati družbo na način, ki bo ustrezala potrebam posameznika. Skratka cilj je, da vzgaja odzivne in odgovorne učence. Pri tem učitelj lahko uporablja sokratska⁴ vprašanja, iz katerih se postopoma razvijejo novi pristopi, metode in umetnosti spodbujanja mišljenja, ki prav tako pripomorejo k širini uma in pripravljenosti na raziskovanje prek tega, kar veš. Cilj takšnega filozofskega pristopa je oblikovanje intelektualne avtonomije posameznika, kar vsekakor ni zanemarljivo znotraj vzgoje prihodnjih državljanov demokracije. Ti potrebujejo predvsem kritično mišljenje, saj demokracija kot taka potrebuje državljane, ki so se sposobni dobro odločati.

V primeru dobrih praks (»dobre« avtoritete⁵) znotraj šolskega prostora in družine se ta odraža v poznejših odraslih letih. Šola ima možnost, da ponudi zgled, kaj avtoriteta pomeni, vendar ne zadostuje le, da so mladi deležni pravilne vzgoje v mladih letih, ampak morajo to, »kar so se v mladosti naučili, izvajati tudi pozneje, ko odrastejo, za to pa so spet potrebni zakoni, skratka, naša skrb se mora raztezati skozi vse življenje« (Aristotel 2011, 322).

Vrnitev k avtoriteti vednosti in uma

Kaj je torej ideal današnje (demokratske) vzgoje, ki ga učitelj lahko ponudi svojim učencem? Po eni strani bi ideal bil že to, da učenec v učitelju vidi pravičnega, razumevaločega in hkrati človeško zmotljivega posameznika, po katerem se bo lahko zgledoval, kajti ravno za otroke je značilno, da posnemajo okolje okrog sebe in se nato po takšnih vzorcih tudi sami vedejo. Zato mora biti učitelj vzor ne samo v besedi, temveč tudi v svojih dejanjih. Pravičnost, spoštljivost in odgovornost mora kazati s svojimi dejanji in nič manj ne sme pričakovati od svojih učencev, saj lahko vrline⁶ ohranimo le z njihovim prakticiranjem. Več kot neko stvar vadimo, boljši v njej postanemo, tako je tudi z vrlinami: iz podobnih dejanj rastejo tudi podobne nravi. Dejanjem je treba dati pravi smisel, kajti razlikam v dejanjih sledijo tudi različne nravi. Zato ni majhna stvar, če »se kdo že od malih nog navadi delati tako ali drugače – nasprotno, to je zelo važno, bolj

kot vse drugo«, kajti »če to ne bi bilo tako, tudi ne bi bilo treba učiteljev, saj bi bili vsi že po rojstvu ali strokovnjaki ali nevedneži« (Aristotel 2021, 76–77). Vrlin ni dovolj le poučevati, saj se jih ne da zgolj naučiti. Treba jih je vaditi, utelešati in živeti.

Učitelji se morajo zavedati pomembne vloge, ki jo imajo znotraj procesa oblikovanja in spreminjanja družbe, posledično morajo biti prilagodljivi in ohranjati zdrav razum ter srednjo mero, ki jo danes v mnogoterih pogledih pogrešamo. Na teh temeljih bi morali tudi graditi svojo avtoriteto, delček katere so izgubili znotraj permisivne usmerjene družbe. Morebiti se je potrebno za ta namen vrniti še pred čas permisivne družbe, in sicer v čas razsvetljenstva, natančneje k vprašanju »Kaj je razsvetljenje?«, ki ga leta 1784 postavi revija *Berlinische Monatsschrift*. Na kar Immanuel Kant v svojem odgovoru izpostavi geslo »Drzni si vedeti!« (lat. *Sapere aude*). S tem na prestol dvigne avtoriteto vednosti in uma ter z njo osvobodi človeka vseh drugih avtoritet. Vendar se mora človek za osvoboditev od drugih avtoritet najprej pokoravati in biti poslušen zunanji avtoriteti, da bo potem lahko svobodno uporabljal um (Dolar 2021). In kdo, če ne učitelji, bi se morali vrniti nazaj k temu najbolj osnovnemu življenjskemu in pedagoškemu idealu, ki je človeku sploh omogočil napredek, ki smo mu priča danes? Saj ravno s pokoravanjem učiteljevi avtoriteti lahko oseba pride do najvišje avtoritete – avtoritete uma in vednosti, ki omogoča, da človek postane avtonomno bitje, ki se bo znalo odločati glede na potrebe, ki jih ima in jih bo imel v življenju. Učitelji so tisti, ki imajo možnost, da osvetlujejo pot prihodnjim generacijam, ki bodo krojile ta svet. Kakšna bo podoba tega sveta, je nemara odvisno od tega, kakšne izobrazbe in vzgoje bodo deležni prihodnji polnopravni državljani v svojih mladih letih. Drzniti si vedeti in biti pogumen je vodilo, ki ga morajo učitelji utelešati ter širiti naprej. Za boljšo in svetlejšo prihodnost.

Literatura

- Aristotel (2010): *Politika*. Ljubljana: GV Založba.
Aristotel (2022): *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
Blais, M. C. (2011): *Znanje brez smisla*. V: Marjan Šimenc (ur.) *O pogojih vzgoje*, str. 55–77. Ljubljana: Krtina.
Dolar, M. (2021): *Od kod prihaja oblast?* Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
Donald, J. (1992): Znanilci prihodnosti: šolanje, podvrženje in subjektivizacija. V: Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospodstvom in analizo*, str. 141–181. Ljubljana: Krt.
Kodelja, Z. (2005): Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja, V M. Šimenc (ur.): *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*, str. 313–336. Ljubljana: Krtina.
Lasch, C. (1992): Socializacija reprodukcija in zlom avtoritete. Bahovec D., Eva (ur.): *Vzgoja med gospodstvom in analizo*, str. 182–209. Ljubljana: Krt.
Šebart, M. (2002): Opozicija med tradicionalno in permisivno šolo. V: *Samopodoba šole; Konceptualizacija devetletke*, str. 35–59. Ljubljana: Bori.
Šimenc, M. (2016): *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

⁴ Sokrat kot vrhunski učitelj izvajalja produktivnega dialoga – dialoga kot najosnovnejše tehnike filozofske prakse, ki je nepogrešljiva tudi znotraj pedagoške filozofije ter znotraj učiteljskega poklica, saj je dialoškost nenazadnje osnova človekove razsežnosti. Sokratovo življenjsko vodilo izvira iz intelektualne ponižnosti oz. priznavanja lastne nevednosti, kar pomeni, da je cilj življenja nenehno učenje in raziskovanje.

⁵ V teoriji je zelo težko določiti mejo med dobro in slabo avtoriteto. Ohraniti dobro plat in se znebiti slabe je nemara vselej vprašljiva strategija, saj zlahka spregledamo, kako ena plat pogojuje drugo. »Dobra« avtoriteta nemalokrat spominja na »kavo brez kofeina«, »pivo brez alkohola« ipd. (Dolar 2021, 24)

⁶ Vrlina (gr. arete): »Zadržanje (ali sposobnost) odločanja, ki se ravna po sredini glede na nas, sredini, ki jo opredeljuje zdrav razum, ki jo določimo tako, kot bi jo določil pameten človek (pametnost = razumska vrlina, ki nam omogoča pravilne odločitve v raznih življenjskih situacijah)« (Aristotel 2021, 390) Pri tem je pomembno pripomniti, da ima vsak človek lastno subjektivno srednjo mero, kar je pametno upoštevati, saj smo si ljudje različni.

Razvijanje pismenosti kot ključne kompetence kakovostne šole

 dr. Katarina Grom

Raziskava se nanaša na začetno opismenjevanje z integrativno metodo, imenovano Model IMO-1, z namenom ugotavljanja ustrezne poučevalne prakse ter s ciljem preučevanja dosežkov učencev na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja pri slovenščini ob koncu tretjega razreda osnovne šole. Vzorec raziskave je v letu 2019 in 2021 vseboval na nacionalni ravni 10344 učencev, na ravni šole 113 učencev, na ravni preučevanega razreda pa 37 učencev. Ugotovitve raziskave kažejo na učinkovitost preučevane metode, kar nakazuje na strokovni premislek o njeni širši uporabi; dodatno so lahko izhodišča za preoblikovanje učnega načrta, saj so v skladu z mednarodnimi in nacionalnimi smernicami za trajnostno kakovostno šolo.

1 Uvod

Naraščajoče zahteve po kakovostni šoli so povezane s pridobivanjem odličnega znanja, kar naj bi bilo vodilo izobraževalnim institucijam in celotni družbi. Mednarodni organizaciji UNESCO (2022) in OZN (2022) v svoji agendi razpravljata o preobrazbi izobraževalnih sistemov, saj menita, da le-ti niso prilagojeni sodobnim potrebam posameznika. Ti se zaradi svoje celovitosti, kompleksnosti in razsežnosti težko preoblikujejo, prilagodijo in odgovorijo na intenzivne izzive. Organizaciji še posebej izpostavljata dobro razvite spretnosti pismenosti in računanja. Evropska komisija (2017) poziva vse akterje v izobraževalnem sistemu k učinkovitejšemu sodelovanju pri prenosu znanja od raziskovalcev do praktikov. Komisija ugotavlja, da izobraževalne organizacije (i) nimajo zadostne podpore zunanjih izobraževalcev ali (ii) ne zaznavajo potreb po spremembah, ki vodijo k napredku, lahko pa tudi (iii) zavestno zavračajo interes sodelovanja s strokovnjaki posameznih področij. Izhodišča za

prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (Rojc in Slivar 2022) opredeljujejo razvoj pismenosti kot ključno kompetenco permanentnega izobraževalnega sistema. Smiselno bi bilo, da bi bila mednarodna izhodišča, evropske in nacionalne smernice izobraževanja, revizijsko poročilo o Bralni pismenosti otrok v Sloveniji (2020), dosežki mednarodne raziskave PISA 2018 (2020), izkazi znanja na nacionalni ravni ter raziskovalna spoznanja nacionalnih raziskovalcev na področju razvijanja pismenosti (Grom 2019; Marjanovič Umek in drugi 2019; Ropič 2016) umeščeni v snovanje novih učnih načrtov, kar naj bi bila osnova za sodobno kakovostno šolo.

V kontekst mednarodnih in nacionalnih smernic, ki poudarjajo pomen dobro razvite pismenosti, sodi tudi začetno opismenjevanje. V Sloveniji je začetno opismenjevanje z integrativno metodo bistveno manj uveljavljeno kot ostale metode. Njen snovalec je Schellander (1992), njene učinke



bralnih zmožnosti učencev prvega razreda pa je v longitudinalni študiji preučevala Grom (2021a). Integrativna metoda začetnega opismenjevanja se v izvirnem vsebinskem in strukturnem modelu uveljavlja pod imenom Model IMO-1. Strukturni proces vključuje prva dva meseca intenzivno razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, sledi strnjeno integrativno opismenjevanje, preostali čas do konca šolskega leta pa učenci utrjujejo pridobljeno znanje z branjem in pisanjem. Vsebinsko model vsebuje osem področij, ki so pomembna za začetno opismenjevanje (Grom, 2021b). Izvajanje Modela IMO-1 je podprto z didaktičnimi materiali. Gre za temeljni pristop pedagoškega delovanja z mlajšimi učenci, kar prispeva tudi k diferenciranemu in individualiziranemu pouku. Prednosti preučevanega Modela IMO-1 se kažejo v hitrejšem usvajanju branja in pisanja, kar vpliva na večje bralno-pisalne zmožnosti učencev ob koncu prvega razreda (Grom, 2021c).

2 Raziskovalni problem

Do sedaj nismo zasledili raziskave, ki bi preučevala opismenjevanje po Modelu IMO-1 in hkrati ovrednotila dosežke učencev v tretjem razredu, ki se udeležijo poskusnega nacionalnega preverjanja znanja slovenščine. Raziskava je bila izvedena z namenom, da se preuči, ali bi bilo treba izboljšati poučevalno prakso na področju poučevanja slovenščine na preučevani šoli. Dosežki na podro-

čju pismenosti so eden izmed temeljev permanentnega izobraževanja, pri tem pa ostaja odprto vprašanje, ali se ta v našem prostoru razvija v svoji polnosti.

3 Cilj raziskave

V raziskavi nas je zanimalo, ali ima integrativna metoda začetnega opismenjevanja otrok prvega razreda osnovne šole učinke na dosežke znanja učencev iz slovenščine, ki se preverja s poskusnim nacionalnim preverjanjem znanja iz slovenščine ob koncu 3. razreda osnovne šole, pri čemer smo se osredotočili na primerjanje razlik v povprečju števila točk glede na slovensko povprečje, preučevano šolo in izbrani razred.

4 Metoda in raziskovalni pristop

Raziskava je bila izvedena v letih 2019 in 2021. Uporabljena je bila kavzalno neeksperimentalna metoda z uporabo kvantitativnega raziskovalnega pristopa. Podatki so bili zbrani s pomočjo poskusnega nacionalnega preverjanja znanja iz slovenščine ob koncu 3. razreda osnovne šole (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2019 in 2021), podatki za razred pa so bili pridobljeni na preučevani šoli v osrednjeslovenski regiji. Izbran vzorec je neslučajnostni, namenski. V raziskavo je bilo v obeh letih na nacionalni ravni vključenih 10344 učencev, na ravni šole 113 učencev, na ravni preučevanega razreda pa 37 učencev.

Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2019		
	Prijavljeni učenci	Opravljali nacionalni preizkus
Podatki za Slovenijo	5723	5185
Podatki za šolo	56	52
Podatki za razred	17	16
Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2021		
Podatki za Slovenijo	5616	5159
Podatki za šolo	64	61
Podatki za razred	21	21

* Podatki za Slovenijo in šolo so pridobljeni iz Državnega izpitnega centra (2019 in 2021), podatki za razred so pridobljeni na preučevani šoli v osrednjeslovenski regiji (šolski leti 2018/19 in 2020/21).

Preglednica 1: Število učencev, vključenih v poskusno nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3. razreda v šolskih letih 2018/19 in 2020/21 na nacionalni ravni, na ravni šole in na ravni razreda

Priprava na preizkus je potekala po postopkih, ki so v skladu z zakonskimi akti in navodili za izvedbo, ki jih opredeli Državna komisija za vodenje NPZ.

5 Rezultati z interpretacijo

Prikazano je povprečno število doseženih točk na poskusnem nacionalnem preizkusu znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine ter standardni odklon pri dosežkih v šolskem letu 2018/19 in 2020/21. Analiza rezultatov v šolskem letu 2018/19 kaže, da so učenci pri predmetu iz slovenščine na nacionalni ravni dosegli 71,32 % povprečnega števila točk, na preučevani šoli so učenci dosegli 81,38 % povprečnega števila točk, v preučevanem oddelku pa 85,6 % povprečnega števila točk. Analiza rezultatov v šolskem letu 2020/21 kaže, da so učenci na nacionalni ravni dosegli 52,4 % povprečnega števila točk, na preučevani šoli je bil rezultat 66,07 % povprečnega števila točk, oddelok pa je dosegel 73,09 % povprečnega števila točk. Pri obeh letih je razpršenost rezultatov večja na nacionalni ravni kot na ravni šole.

Ugotovitve raziskave kažejo, da je bilo slovensko povprečje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 zelo visoko, tj. 71,32 % povprečnega števila točk. Nižje povprečje je bilo na nacionalni ravni pri predmetu iz slovenščine v letu 2021, tj. 52,4 %, pri čemer se kaže primerjalna razlika

med letoma 2019 in 2021 za 18,92 % povprečnega števila točk. Podatki dosežkov na ravni šole kažejo, da je bilo povprečje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 zelo visoko, tj. 81,38 % povprečnega števila točk, nižje povprečje pa je bilo v letu 2021, tj. 66,07 %, pri čemer beležimo primerjalno razliko med letoma 2019 in 2021 za 15,31 % povprečnega števila točk. Podatki dosežkov na ravni razreda kažejo, da je bilo povprečje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 zelo visoko, tj. 85,06 % povprečnega števila točk, nižje povprečje pa je bilo v letu 2021, tj. 73,09 %, pri čemer beležimo primerjalno razliko med letoma 2019 in 2021 za 11,97 % povprečnega števila točk. Ugotovitve dosežkov kažejo, da je bilo na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu iz slovenščine v letu 2019 višje na šolski ravni kot na slovenski ravni za 10,06 % povprečnega števila točk. Razliko v znanju na poskusnem preverjanju beležimo tudi na razredni ravni, kar pomeni, da je razlika v primerjavi s šolsko ravno za 4,22 % povprečnega števila točk, v primerjavi s slovenskim povprečjem pa za 17,4 % povprečnega števila točk.

Primerjava dosežkov za leti 2019 in 2021 kaže, da se večja razlika v znanju učencev, ki je merjeno na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja ob koncu 3. razreda pri predmetu slovenščine tako na ravni

Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2019		
Št. učencev	Povp. št. doseženih % točk	Stand. odklon
Podatki za Slovenijo	71,32	20,06
Podatki za šolo	81,38	15,74
Podatki za razred	85,6	
Poskusno nacionalno preverjanja znanja iz slovenščine leta 2021		
Podatki za Slovenijo	52,4	24,15
Podatki za šolo	66,07	21,68
Podatki za razred	73,09	

* Podatki za Slovenijo in šolo so pridobljeni iz Državnega izpitnega centra (2019 in 2021), podatki za razred so pridobljeni na preučevani šoli v osrednjeslovenski regiji (šolski leti 2018/19 in 2020/21).

Preglednica 2: Dosežki učencev, vključenih v poskusno nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3. razreda v šolskih letih 2018/19 in 2020/21 na nacionalni ravni, na ravni šole in na ravni razreda

šole v primerjavi s slovenskim povprečje kot na ravni razreda v primerjavi s šolo in slovenskim povprečjem (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2019 in 2021). Ugotovitve dosežkov kažejo, da je bilo znanje na poskusnem nacionalnem preverjanju znanja učencev ob koncu 3. razreda pri predmetu slovenščine v letu 2021 višje na šolski ravni kot na slovenski ravni za 13,67 % povprečnega števila točk. Razliko v znanju na poskusnem preverjanju beležimo tudi na razredni ravni, kar pomeni, da je razlika v primerjavi s šolsko ravno za 7,02 % povprečnega števila točk, v primerjavi s slovenskim povprečjem pa za 20,69 % povprečnega števila točk. Ugotavljamo, da je bilo izobraževalno delo učiteljev in znanje učencev na ravni razreda in na ravni šole pri predmetu iz slovenščine kakovostno in uspešno.

6 Razprava

V dveh različnih šolskih letih beležimo kontinuiteto dosežkov iz slovenščine; v drugem letu celo višjo. Sklepamo, da preučevana metoda začetnega opismenjevanja po Modelu IMO-1 doprinese h kakovostnemu razvijanju pismenosti v prvem vzgojnem-izobraževalnem obdobju. Na razvijanje pismenosti vplivajo tudi drugi dejavniki, a kot kaže je lahko metoda opismenjevanja eden izmed temeljnih dejavnikov, ki doprinese k uspešnemu znanju učencev pri predmetu slovenščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pri tem je smiselno opozoriti na Model mreženja (Grom 2021b), ki upošteva različne dejavnike, ki pripomorejo k višjim dosežkom na področju pismenosti.

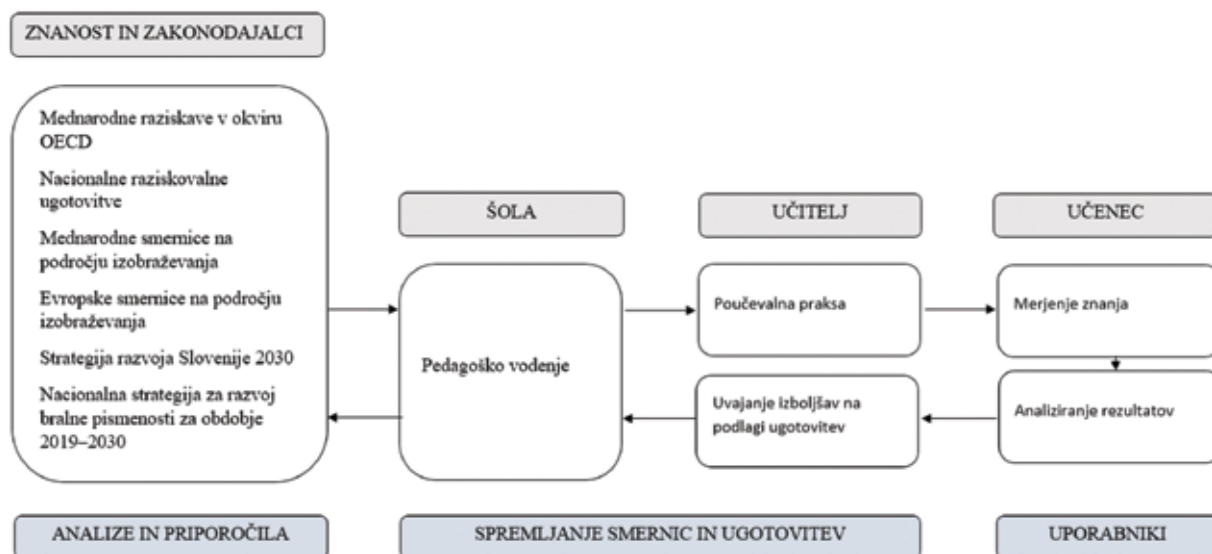
Na aplikativni ravni se pomen raziskave izraža v kontekstu povratne informacije učencem (staršem), učiteljem, šoli in državi (Država komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2019 in 2021). Učitelji na podlagi dosežkov lahko analizirajo kakovost uporabljene pedagoške prakse, ki je osnova za izboljšave ali pa za potrditev uspešnega dela. Dobljeni dosežki na ravni šole so v skladu z izhodišči Evropske komisije (European Commission 2017), ki si prizadeva, da bi znižala raven slabo pismene evropske populacije za 5 %.

Evropska komisija zastavljenega cilja do leta 2020 ni dosegla, zato so primeri učinkovitih metod, ki vplivajo na kakovostno razvijanje pismenosti, toliko bolj pomembni za učence, šolo in našo državo, ki je del evropskega prostora. Dosežki raziskave so v kontekstu Strategije razvoja Slovenije 2030, ki nagovarja pedagoške delavce k učinkoviti in kakovostni pedagoški praksi na področju pismenosti. Dodatno se je pokazal pomen kakovostnega začetnega opismenjevanja, ki nosi trajne učinke na kakovostno znanje, kar je v korelaciji z Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, ki pedagoške delavce nagovarja k strokovni odličnosti in odgovornosti do razvijanja pismenosti.

Z dosežki v raziskavi smo pokazali tudi pomen načela vertikalne povezanosti znotraj predmeta, ki se nanaša na nadgradnjo ciljev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri slovenščini. Iz podatkov Državne komisije za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2019 in 2021) razberemo, da so učenci izkazali odlično znanje, ki je visoko nad povprečjem nacionalne ravni tudi pri matematiki. Pri tem sklepamo, da so visoki dosežki pri slovenščini v pozitivni korelaciji z matematiko, ob čemer lahko rečemo, da smo zadostili načelu horizontalne povezanosti, opredeljene v smernicah za nove učne načrte.

Prikazani dosežki raziskave lahko služijo kot izhodišče za razmišljanje o večji uporabi integrativne metode začetnega opismenjevanja v osnovni šoli, saj začetno opismenjevanje po Modelu IMO-1 ponuja dobro začetno bralno-pisalno osnovo učencem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Na podlagi izpostavljenih izhodišč in raziskovalnih rezultatov v raziskavi smo oblikovali Krožni model soodvisnosti sodelujočih akterjev v edukacijskem prostoru v vlogi slehernega posameznika za dvig pismenosti (Shema 1), ki je razdeljen na tri večje enote: (i) analize in priporočila, (ii) spremljanje smernic in ugotovitev ter (iii) uporabnike. V prvo enoto so vključene raziskovalne ugotovitve na mednarodni in nacionalni ravni, kar vpliva na oblikovanje nacionalnih izobraževalnih smernic in strategij, ki so temeljnega pomena za oblikovanje izhodišč učnega načrta za pedagoške prakse. Prva enota vpliva na drugo enoto, v kar je vključeno pedagoško vodenje ravnateljev in poučevalne prakse učiteljev. Druga enota je povezana s tretjo enoto, v katero so vključeni učenci, ki s pomočjo učiteljev pridobivajo formalno znanje. Učitelji dosežke znanja učencev vrednotijo in analizirajo, s tem pa dobijo povratno informacijo o njihovem doseženem znanju in o svojem delu, ki so ga opravili. Na ta način lahko ugotovijo, kje so vrzeli, katerim vsebinam, oblikam in metodam dela je treba v poučevalni praksi dati prednost ali povečati poučevalno pozornost, katere naloge učencem predstavljajo težave itn. Pridobljene informacije o znanju učencev predstavljajo izhodišča za razmišljanja in strokovna ravnanja pedagoškim vodjem, ki skrbijo za vertikalno vez na določenih predmetnih področjih in usmerjajo strokovne delavce k aktivnostim za zmanjšanje učnih vrzeli. Pridobljene informacije so temeljnega pomena za raziskovalce in snovalce edukacijske politike, saj prav oni usmerjajo izobraževalni prostor na slovenski in evropski ravni. Krožna soodvisnost vseh sodelujočih v edukacijski shemi kaže na pomembno vlogo slehernega posameznika, brez katerega ne moremo oblikovati kakovostne edukacijske poti.



Shema 1: Krožni model soodvisnosti sodelujočih akterjev v edukacijskem prostoru v vlogi slehernega posameznika za dvig pismenosti

7 Zaključek

Pomembno je, da se oblikovalci edukacijskih politik, vodstvene strukture šol in pedagoški delavci zavedajo temeljnih znanj, ki doprinesejo k napredku in kakovosti znanja, ter stremijo k izboljšavam in novostim, ki jih prinašajo sodobna raziskovalna spoznanja. Poročilo revizije Računskega sodišča o Bralni pismenosti otrok v Republiki Sloveniji (2020) je ugotovilo delno učinkovitost pri razvijanju bralne pismenosti in podalo priporočila, ki bi okrepila ključno kompetenco, tj. bralno

pismenost, vsakega posameznika. Med drugim izpostavlja zavezo ravnateljev, vzgojiteljev in učiteljev k boljšemu razvijanju bralne pismenosti otrok, prenos dobrih rezultatov raziskav v izobraževalni sistem in oblikovanju jasnih kazalnikov, ki doprinesejo k zvišanju ravni bralne pismenosti. Z upoštevanjem priporočil in strategij na področju razvijanja pismenosti bomo z zavzetim strokovnim delom doprinesli h kakovostnemu znanju slehernega posameznika v permanentnem izobraževalnem sistemu.

Viri in literatura

Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji (2020): Revizijsko poročilo. Ljubljana: Računsko sodišče. Dostopno na: https://www.rs-rs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralna-pismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf, 25. 2. 2023.

Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2019 in 2021): *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.

European Commission (2017): *Communication on School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels, 30. 5. 2017. COM (2017) 248 final. Dostopno na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>, 30. 10. 2022.

Grom, K. (2019): Vpliv integrativne metode začetnega opismenjevanja na bralne dosežke. V: Žagar Igor Ž. (ur.) in Mlekuž Ana (ur.) *RAZISKOVANJE v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*, str. 131–132. 4. znanstvena konferenca. Zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Grom, K. (2021a): Hkratno opismenjevanje s tiskanimi črkami – sodobna metoda začetnega opismenjevanja. V: Orel Mojca (ur.), Brala-Mudrovčič Jasminka (ur.) in Miletić Josip (ur.) *Novi izzivi današnjega časa – priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja*, str. 478–491. Ljubljana.

Grom, K. (2021b): Zagotavljanje višje kakovosti razvijanja pismenosti z vidika vertikalnega povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med kurikulumom za vrtec in Učnim načrtom za slovenščino. V: Žagar Igor Ž. (ur.) in Mlekuž Ana (ur.) *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vplivi raziskovanja in prakse*, str. 91–110. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Grom, K. (2021c): Pomen mreženja pri razvijanju (pred)opismenjevalnih spretnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 49/2, str. 5–19. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

PISA 2018 (2020): *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raz-*

skavi PISA 2018. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/06/PISA_2018_Izhodišča_bralne_pismenosti.pdf, 1. 11. 2022.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2019): Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki. *Sodobna pedagogika*, 3., str. 10–23.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019): Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

OZN (2022): *About the 2022 UN Transforming Education Summit*. Dostopno na: <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/about>, 1. 12. 2022.

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (2018): El. izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rojc, J. (ur.) in Slivar, B. (ur.) (2022): *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ropič, M. (2016): Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložitih in večzložitih besedah. *Didactica Slovenica*, 31/1, str. 44–54.

Schellander, A. (1992): Aktualna vprašanja pouka začetnega branja in pisanja: Hkratno pridobivanje velikih in malih črk. V: Kozinc Alenka (ur.) *Sodobne oblike opismenjevanja*, str. 9–20. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Šoš, T. (ur.) in drugi (2017): *STRATEGIJA razvoja Slovenije 2030*. Ljubljana: Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.

UNESCO (2022): *The turning point: Why we must transform education now*. Dostopno na: <https://www.unesco.org/en/articles/turning-point-why-we-must-transform-education-now>, 4. 12. 2022.

Spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku psihologije s prenosom teorije v prakso



dr. Lina Faletič, svetovalna delavka in pomočnica ravnateljice za vrtec,
Osnovna šola Košana

V prispevku bom predstavila način poučevanja psihologije z metodami, ki spodbujajo ustvarjalnost. Dijaki so navajeni strukturiranih navodil in zahtev, na katere se odzivajo z bolj ali manj enoznačnimi odgovori, ne znajdejo pa se pri odprtih nalogah. Najbolj primerne so inovativne oblike poučevanja v obliki projektnega ali izkustvenega učenja. Dijakom sem ocenila projektne naloge. Predstavila bom eno izmed njih, v okviru katere so dijaki spoznali, osvojili in uporabili znanje s področja dejavnikov pozornosti tako, da so oblikovali letak, plakat ali reklamo za Gimnazijo Piran. Njihove izdelke sem nato kot svetovalna delavka dejansko uporabila pri promociji programa na osnovnih šolah.

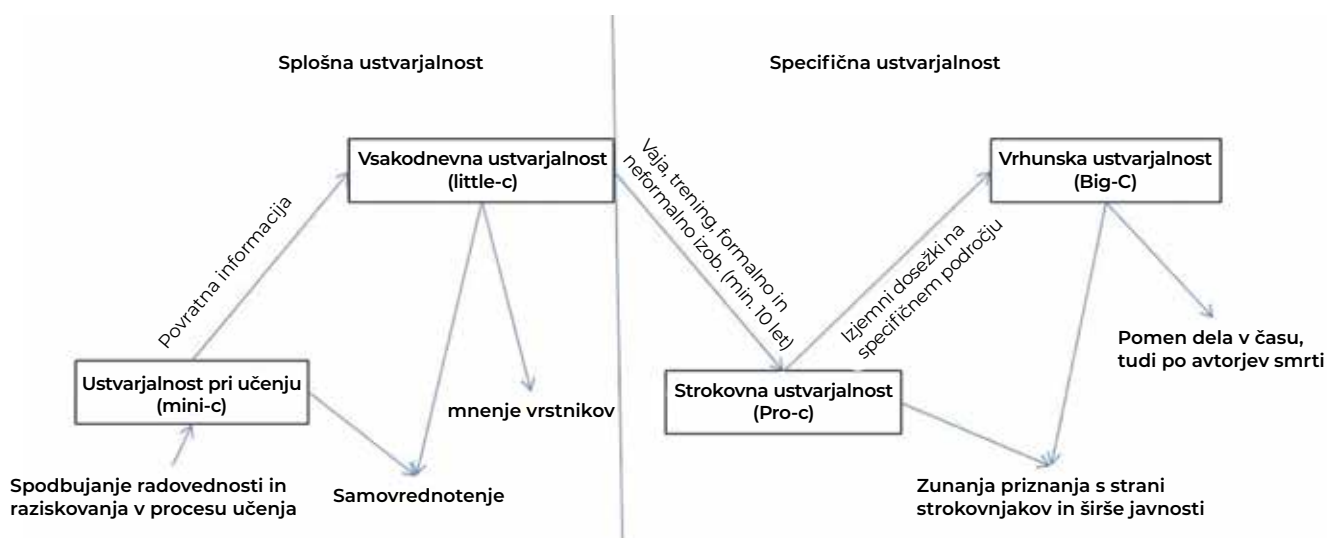
1 Teoretični uvod

1.1 Opredelitev ustvarjalnosti

Ustvarjalnost lahko definiramo zelo preprosto kot sposobnost ustvarjanja, v resnici pa gre za eno izmed kompleksnejših človeških sposobnosti, zaradi česar ni presenetljivo, da kljub večdesetletnemu raziskovanju ostaja o tem, kaj pravzaprav je ustvarjalnost, veliko odprtih vprašanj (Abraham in Windmann 2007, 39–41). Raziskovalci (Abraham in Windmann 2007, 39–41; Allen in Thomas 2011, 110–111) so ugotovili, da se večina definicij ustvarjalnosti do določene mere prekriva, saj jih večina vključuje tako vidik originalnosti kot vidik ustreznosti, kar pomeni, da mora biti posameznik ustvarjal na področju, ki ima definirana pravila, norme in standarde, na podlagi katerih lahko strokovnjaki ovrednotijo ustreznost njegove ide-

je (Csikszentmihalyi 1997, 339). Ivčević in Mayer (2009, 154) sta tako ustvarjalnost definirala kot sposobnost oblikovanja produktov, vedenj in idej, ki so tako ustrezne kot tudi originalne. Ta definicija omogoča povezovanje med ustvarjalnim potencialom in ustvarjalnim vedenjem, ki se kaže v končnem produktu.

Nekoliko bolj jasno definicijo ustvarjalnosti nudi model štirih ustvarjalnosti, ki sta ga oblikovala Kaufman in Baghetto leta 2009. V svojem prispevku sta pojasnila, da lahko ustvarjalnost pojmujeemo na štiri načine, in sicer kot vpogled med učenjem (mini-c oz. ustvarjalnost pri učenju), ustvarjalnost pri vsakodnevnih aktivnostih (little-c), strokovno ustvarjalnost (Pro-c) ali vrhunsko ustvarjalnost (Big-C). Razlike in odnosi med vsemi štirimi vidiki so prikazani na Sliki 1.



Slika 1: Model štirih ustvarjalnosti

Za tiste, ki poučujemo, je vsekakor najbolj zanimiva prva, kjer ustvarjalnost razumemo kot vpogled med učenjem na novem področju (Conner in Silvia 2015, 465–466). Ustvarjalnost pri učenju je najpogostejša v zgodnjih fazah človekovega razvoja. Gre za splošno obliko ustvarjalnosti, ki se lahko kaže na različnih področjih. Spodbujajo jo lahko učitelji, starši in mentorji, tako da spodbujajo razdovednost in raziskovanje, omogočajo otrokom sprejemanje odločitev in spoštujejo otrokovo mnenje. Na ta način krepijo notranjo motivacijo otrok, ki je poleg vsaj povprečne inteligentnosti in spodbujajočega okolja eden ključnih predpogojev za ustvarjalnost (Kaufman in Baghetto 2009).

1.2 Okoljski vidiki ustvarjalnosti v razredu

Ko gre za negovanje ustvarjalnosti v procesu učenja, je učno okolje eno najpomembnejših dejavnikov, ki v veliki meri določa, ali bo ustvarjen potencial spodbujan (ali zatrt). Kontekst razreda je torej pomemben, pri čemer je potrebno razumeti, kako lahko spremenimo objektivne dejavnike v učnem okolju tako, da bo le-to spodbujalo ustvarjalnost (Baghetto in Kaufman 2013).

Med konkretne načine, kako lahko učitelji spremenijo objektivne dejavnike učnega okolja in tako vplivajo na večjo pogostost ustvarjalnega vedenja pri učencih, sodijo nove, zanimive in realistične naloge, ki stimulirajo učenčevo ustvarjalnost. Učitelj lahko učencem naroči, naj zamenjajo junaka v zgodbi, dodajo poglavje v knjigi ali definirajo neki pojem na svoj način, saj jim to omogoča, da razmišljajo izven obstoječih shem, s čimer povečajo verjetnost ustvarjalnih rešitev (Baghetto in Kaufman 2013).

Za spremembo v ustvarjalnem vedenju pa ni nujno potrebno v pouk vključevati novih in drugačnih nalog, saj lahko na pogostost pojavljanja ustvarjalnega vedenja vplivamo tudi preko specifičnih miselnih aktivnosti, ki so lahko eksplicitne in jih izvajamo zavestno ali implicitno oziroma nezavedne. Pri pouku lahko tako uporabljamo različne miselne strategije, na primer:

- nevihto možganov, ki nam omogoča oblikovanje velikega števila idej,
- razmišljanje preko analogij in metafor, ki daje večji poudarek na kvaliteto idej kot na njihovo kvantiteto,
- ter prevzemanje perspektive, ki nam omogoča, da na neki problem pogledamo z drugega zornega kota.

Zadnji dve strategiji vključujeta preoblikovanje znanih pojmov na nov način, kar je predpogoj za ustvarjalnost. Med miselne strategije, ki sodelujejo pri ustvarjalnem procesu, sodijo tudi vizualizacija podob, ki vključuje več vidikov (vidnega,

slušnega, taktilnega ...), inkubacija in zanos (Miller 2014). Z usmerjanjem učencev v uporabo tovrstnih miselnih strategij naredimo objektivno spremembo v okolju (drugačne zahteve), preko katere lahko vplivamo na večjo pogostost ustvarjalnega mišljenja.

Učiteljevo delo pa ni le, da spremeni objektivne vidike okolja tako, da bo povečalo verjetnost ustvarjalnega vedenja, ter poskuša motivirati učence v to smer, temveč jih tudi nauči usmerjati in spodbujati lastno ustvarjalnost. Temeljna lastnost je torej ustvarjalna metakognicija, ki učencu omogoča, da se zaveda prednosti in pomanjkljivosti lastne ustvarjalnosti ter tega, kdaj je ustvarjalna rešitev problema primerna (Baghetto in Kaufman 2013).

1.3 Individualne razlike med posamezniki, zaznavanje okolja in ustvarjalnost

Pomembni pa niso le objektivni dejavniki okolja, temveč tudi subjektivni vidiki, ki se povezujejo s pogostejšim ustvarjalnim vedenjem v razredu in v skladu s teorijo samodoločenosti vključujejo učenčev občutek avtonomije, kompetentnosti in povezanosti (Hennessey 2000, 294; Ryan in Deci 2000, 56; Vallerand in drugi 2008, 259). Na področju ustvarjalnosti je najbolj raziskan odnos med potrebo po avtonomnosti in ustvarjalnostjo, saj je več raziskav dokazalo, da so bolj ustvarjalni posamezniki nagnjeni k večji avtonomnosti (Sheldon 1995, 28–32). Tudi sicer naj bi se zadovoljenost teh treh temeljnih potreb povezovala tako z višjo notranjo motivacijo kot z večjo ustvarjalnostjo (Steele in drugi 2017, 105–115). Smiselno je torej dovoliti učencem, da imajo določeno stopnjo nadzora nad lastnim učenjem, saj bomo tako krepili njihov subjektivni občutek avtonomije. Najti je potrebno ravnoesje med strukturo in svobodo, ki bo učencem omogočilo sprejemanje tveganja ob ustvarjalnem izražanju, ter oblikovati učno okolje, ki temelji na medosebnem spoštovanju med učitelji in učenci, sodelovanju in odprtem dialogu (Baghetto in Kaufman 2013) ter tako zadovoljuje učenčevo potrebo po povezanosti. Učenci bodo bolj ustvarjalni, če bodo imeli možnost manipulirati z različnimi materiali, sodelovati v različnih diskusijah ter pri samoevalvacijah in se učiti tudi tiste stvari, ki jih zanimajo (Ma 2009, 35–40), saj bodo tako krepili občutek avtonomije in kompetentnosti.

Zavedati se je potrebno torej dejstva, da ustvarjalnost ne more nastati izolirano od okolja, temveč je produkt tako individualnih kot socialnih faktorjev. Tega se morajo zavedati tudi učitelji, saj učenci v razred prihajajo z različnimi pričakovanji, sposobnostmi in prepričanji, kar se povezuje s tem, kako bodo dojemali okolje ter učiteljevo povratno



informacijo. Učitelj mora učno okolje prilagoditi tako, da se ujema z različnimi potrebami učencev. Tehnike, ki so se izkazale kot spodbujajoče, vključujejo eksplicitno učenje ustvarjalnega mišljenja, nudenje priložnosti učencem, da sami izbirajo in raziskujejo, spodbujanje notranje motivacije, oblikovanje učnega okolja, ki spodbuja ustvarjalnost in nudenje priložnosti za učence, da uporabljajo domišljijo pri učenju (Baghetto in Kaufman 2013). Kot pomembna pa so se izkazala tudi učiteljeva prepričanja o svoji vlogi v razredu, pri čemer so bili pri spodbujanju ustvarjalnosti uspešnejši tisti, ki so menili, da njihovo delo presega zgolj podajanje znanja (Baghetto in Kaufman 2013).

2 Prenos v prakso

Pri pouku sem pri dijakih opazila preveliko mero reproduktivnega ter premalo kritičnega mišljenja, ki bi moralo biti ravno pri gimnazijah zelo razvito. Učitelji namreč na podlagi učnega načrta in v mislih na maturo v veliki meri zahtevamo prav reprodukcijo, ki pa v današnjem času nikakor ni dovolj. Kljub temu da na ta način dosegajo dobre rezultate, so dijaki pri takšnem reproduciranju znanja bolj ali manj pasivni, saj včasih dobesedno ponavljajo zapisano v knjigah in zvezkih. Pri pouku ter šolskih in občolskih dejavnostih sem ugotovila, da imajo tudi najboljši dijaki težave z nalogami, ki zahtevajo razmišljanje izven okvirjev. Ustvarjalnost je postala pomembna tema, saj spodbuja inovativnost in je za uspeh posameznika izjemnega pomena (Stierand in drugi 2014, 20–23). Omogoča mu hitro in učinkovito prilagajanje okolju, ki se vedno hitreje spreminja (Puccio 2017, 331–332). Čeprav ustvarjalnega mišljenja ne potrebujemo več za neposredno preživetje, kot so ga naši predniki, predstavlja ključno strokovno kompetenco za uspešno vključitev v poslovni svet

(Puccio 2017, 332). Inovativne ideje, ki jih razvijajo posamezniki v organizacijah, se neposredno povezujejo z višjimi dohodki, napredovanjem in zadovoljstvom s kariero. Poleg tega se ustvarjalno mišljenje povezuje z boljšim telesnim zdravjem ter višjim splošnim blagostanjem in delovanjem posameznika (Carmeli in drugi 2013, 292–295), zaradi česar je ključnega pomena, da ga pri dijakih spodbujamo.

Pri svojem delu v gimnaziji sem se trudila oblikovati učno okolje, ki bi spodbujalo ustvarjalnost. Učni načrt gimnazijskega programa je zelo rigiden, zahteve pa so zaradi mature visoke. Fleksibilnosti torej praktično ni, saj si dolžan predelati res vse, da omogočiš dijakom uspešno opravljanje mature. Možnost za krepitev ustvarjalnosti smo si zaposleni oblikovali tako, da smo dijakom poleg zahtevane ustne in pisne ocene omogočili še pridobitev ocene iz tako imenovanih kreditnih točk, v okviru katerih so učenci izkustveno (projektno) dokazovali zahtevana znanja iz učnega načrta. Dijaki so imeli možnost v vsakem ocenjevalnem obdobju pridobiti eno oceno iz nalog za kreditne točke. Ena od nalog, ki se je izkazala kot bolj učinkovita pri spodbujanju ustvarjalnosti, je bila povezana z dejavniki pozornosti. Pri pouku sem učencem predstavila dejavnike pozornosti, ki se delijo na zunanje (značilnosti dražljajev: intenzivnost, velikost, gibanje, spreminjanje, trajanje, ponavljanje, razlikovanje od okolice in modalnost dražljaja (zvočni bolj kot vidni)) in notranje (potrebe in motivi, čustva, znanje in izkušnje), nato pa sem jim dala nalogo, naj pripravijo promocijsko gradivo za našo gimnazijo. Lahko so promovirali celoten program gimnazije ali le en projekt, eno dejavnost, ki smo jo v gimnaziji izvajali. Glede na to, da je za gimnazije zelo pomemben vpis, ki

vpliva na oblikovanje oddelkov in posledično na zaposlitev učiteljev, je oblikovanje in predstavitev promocijskega materiala izredno odgovorna naloga. Učenci so se lahko sami odločali, ali bodo nalogo opravljali v paru ali v skupini. S tem sem jim poskušala zagotoviti občutek avtonomije, saj so lahko izbirali, poleg tega pa so krepili občutek povezanosti, saj so se lahko sami razporedili in si izbrali tiste, s katerimi so si bili najbližje. Oblikovali so lahko karkoli: plakat, brošuro, video posnetek ... Poleg končnega izdelka so morali oddati še kratko poročilo, v katerem so pojasnili, katere dejavnike pozornosti so uporabili ter kako, in tako pridobili občutek kompetentnosti.

Dijakom je bila naloga všeč in pridobila sem zelo kvalitetne izdelke. Opazno je bilo, da so se potrudili tudi zato, ker so vedeli, da bom ta material uporabila, ko bom predstavljala gimnazijo na osnovnih šolah, saj sem bila na šoli zaposlena tudi kot svetovalna delavka in to je bila ena od mojih delovnih nalog.

2.1 Primeri izdelkov

Dijaki so poleg zgornjega primera oblikovali še plakat za promocijo šolskega avtomata za kavo, poster za promocijo šolske prireditve, reklamo za celoten gimnazijski program v obliki predstavitve z drsnicami ter reklamo v obliki video posnetka za



Slika 2: Primer plakata za promocijo

Poročilo:

Za izdelavo oglaševalnega letaka sva se odločili, saj se nama je to zdelo najbolj zanimivo. Odločili sva se za promocijo tedna romantike, ki na Gimnaziji Piran poteka že nekaj let. Namen projekta je seznanitev dijakov z obdobjem romantike ter njenimi značilnostmi. Najina naloga za kreditne točke pa je bila uporaba dejavnikov pozornosti. Ravno zaradi tega sva uporabili barvni kontrast, sestavljen iz črne, modre ter rdeče barve, ki velja za barvo ljubezni. Prava oz. večna ljubezen predstavlja hkrati tudi trpljenje, npr. Romea in Julije, Jacka in Rose (film Titanik). Metaforično sva zato za podlago izbrali črno barvo, nato pa sliko rdeče vrtnice na modri podlagi. Modra umiri oči in hkrati pritegne pozornost, saj izstopa na temni podlagi. Ponavlja se rdeča barva, ki smo jo uporabili tudi pri pisavi glavnega naslova. Naslov je odebeljen, večji ter napisan v drugačni pisavi, ki se nama je zdelo bolj primerna za temo. S tem je izrazitejši. Nato sva uporabili še belo pisavo za glavno besedilo, da se razlikuje od ostalih že uporabljenih barv. Pomembno se nama je zdelo tudi to, da je glavno besedilo krajše, vsebuje le glavne informacije, saj najstniki nikoli nismo zelo pozorni na dolga besedila in jih zato večkrat kar prezremo. Kratko, jedrnat in barvno ter učinkovito. Tako sva si zamislili najin letak za teden romantike. Notranji dejavniki pozornosti so seveda odvisni od vsakega posameznika.

promocijo športnih aktivnosti na gimnaziji. Vsi so oddali še zahtevano poročilo in bili pri utemeljitvi svojih izdelkov strokovni in natančni, kar se je odražalo v visokih ocenah.

2.2 Evalvacija

Kot je razvidno iz zapisanega, so se dijaki odločili za zelo različne izdelke. Ponudila sem jim novo, zanimivo in realistično nalogo, pri kateri so lahko uporabili miselno strategijo vizualizacije podob. Razvijali so metakognitivne spretnosti, saj je moral biti promocijski material primeren za uporabo in je torej moral izpolnjevati tako kriterij originalnosti kot kriterij ustreznosti. Omogočila sem jim, da sami izbirajo in raziskujejo ter pri svojem učenju uporabljajo domišljijo, vse naštetu pa je ključnega pomena pri spodbujanju ustvarjalnosti v razredu (Baghetto in Kaufman 2013; Miller 2014, 205–208). Izkazana ustvarjalnost je očitna

pri končnih izdelkih. Zanimiva je že izbira motiva, humorna in originalna je bila predvsem promocija šolskega avtomata za kavo.

3 Zaključek

Spodbujanje, krepitev in negovanje ustvarjalnosti pri učencih in dijakih v šolah je zaradi omejitev, povezanih z učnim načrtom, težko, ni pa nemogoče. V članku sem naštetla več načinov, kako lahko strokovni delavci v šolah poskrbimo za to temeljno kompetenco 21. stoletja, ter predstavila konkreten praktičen primer, ki združuje več teh tehnik. V bodoče bi bilo smiselno razmisliti o načinih, ki bi nam v danih šolskih okvirih omogočali bolj sistematično spodbujanje ustvarjalnosti. To bi bilo v manjši meri odvisno od posameznega učitelja, kar bi se lahko začelo na univerzah, kjer bi bili študentje lahko deležni bolj ustvarjalnega učenja in bi ga nato prenesli v svojo prakso. Vsekakor pa je najpomembnejše, da se najprej strokovni delavci zavedamo svoje vloge, moči in odgovornosti na tem področju in si z izmenjavo dobre prakse pomagamo.

Viri in literatura

- Abraham, A. in Windmann, S. (2007): Creative cognition: the diverse operations and the prospect of applying a cognitive neuroscience perspective. *Science Direct*, let. 42: str. 38–48.
- Allen, A. P. in Thomas, K. E. (2011): A dual process account of creative thinking. *Creativity Research Journal*, let. 23 (št. 2): str. 109–118.
- Baghetto, R. A. in Kaufman, J. C. (2013): In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Reeper Review*, let. 35: str. 155–165.
- Carmeli, A. McKay, A. S. in Kaufman, J. C. (2013): Emotional intelligence and creativity: the mediating role of generosity and vigor. *The Journal of Creative Behavior*, let. 48 (št.): str. 290–309.
- Conner, T. S. in Silvia, P. J. (2015): Creative days: A daily diary study of emotion, personality and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, let. 9 (št. 4): str. 463–470.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): Creativity: An Overview. V Csikszentmihalyi Mihaly (ur.) *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, str. 337–342. New York: Harper Collins Publishers.
- Hennessey, B. A. (2000): Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, let. 11 (št. 4): str. 293–298.
- Ivcevic, Z. in Mayer, J. D. (2009): Mapping dimensions of creativity in the life-space. *Creativity Research Journal*, let. 2 (št. 2/3): str. 152–165.
- Kaufman, J. C. in Baghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four C model of creativity. *Review of General Psychology*, let. 13 (št. 1): str. 1–12.
- Ma, H. (2009): Effect size of variables associated with creativity: a meta-analysis. *Creativity Research Journal*, let. 21 (št. 1): str. 30–42.
- Miller, A. L. (2014): A self-report measure of cognitive processes associated with creativity. *Creativity Research Journal*, let. 26 (št. 29): str. 203–218.
- Puccio, G. J. (2017): From the dawn of humanity to the 21st century: creativity as an enduring survival skill. *The Journal of Creative Behavior*, let. 51 (št. 4): str. 330–334.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, let. 25: str. 54–67.
- Sheldon, K. M. (1995): Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, let. 8 (št. 1): str. 25–36.
- Steele, L. M., McIntosh, T. in Higgs, C. (2017): Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. V Mumford Michael D. (ur.), Hemlin Sven (ur.) *Handbook of research on creativity and leadership*, str. 100–130. Cheltenham, UK: Edward Elgar publishing.
- Stierand, M., Dörfler, V. in MacBryde, J. (2014): Creativity and innovation in Haute cuisine: toward a systematic model. *Creativity and Innovation Management*, let. 23 (št. 1): str. 15–28.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., in Koestner, R. (2008): Reflections on Self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, let. 49 (št. 3): str. 257–262.

Predstavitev nekaterih novih mnenj Informacijskega pooblaščenca po uvel- javitvi ZVOP-2



mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



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

Po začetku veljavnosti Zakona o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-2), to je od 26. 1. 2023, je Informacijski pooblaščenec sprejel kar nekaj zanimivih mnenj, ki so relevantna za delo šol in vrtcev.

Vročanje zapisnika timskih sestankov staršem

Informacijski pooblaščenec je v mnenju z dne 28. 4. 2023 obravnaval vprašanje, ali šola ravna pravilno, če zapisnika v zvezi z obravnavo medvrstniškega nasilja v šoli staršem ne pošilja, temveč jim omogoča le vpogled v zapisnik.

Na podlagi medvrstniškega nasilja v šoli je bil oblikovan tim, ki je izvedel obravnavo, pri tem pa izdelal zapisnik, ki je zaupne narave. Skladno s Protokolom ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih¹ imajo dostop do takšnega zapisnika le člani tima oziroma tudi druge institucije, če so vključene v tim, na vpogled pa je vedno dostopen tudi staršem.

Informacijski pooblaščenec smiselno izpostavlja drugi odstavek 5. člena Pravilnika o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, skladno s katerim ravnatelj ali svetovalna služba vzgojno-izobraževalnega zavoda starše o opravljeni prijavi nasilja obvesti le takrat, ko presodi, da je to v korist otroka. Iz 8. člena tega pravilnika nadalje izhaja, da je zapisnik, ki se piše na sestankih internega tima, uradni dokument, varovan v skladu s predpisi, ki urejajo zbiranje in varstvo osebnih podatkov ter vodenje in hrambo dokumentacije. Člani internega tima morajo vse podatke, ki jih pridobijo na sestankih tima, varovati kot zaupne, tudi po koncu delovanja internega tima.

Z vidika varstva osebnih podatkov Informacijski pooblaščenec poudarja, da mora imeti šola za vsako obdelavo osebnih podatkov, torej tudi za posre-

dovanje zapisnika timskih sestankov z osebnimi podatki tretjim osebam, na primer staršem, oziroma za omogočanje vpogleda vanj, ustrezno pravno podlago. Po prvem odstavku 6. člena ZVOP-2 se namreč osebni podatki lahko obdelujejo le takrat in v obsegu, kadar je to v skladu s pravnimi podlagami za obdelavo osebnih podatkov iz prvega odstavka 6. in 9. člena Splošne uredbe. Za obdelavo osebnih podatkov v javnem sektorju (kamor spadajo tudi osnovne šole) najpogosteje pridejo v poštev pravne podlage prvega odstavka 6. člena Splošne uredbe po točkah c) (zakonska obveznost), d) (zaščita življenjskih interesov) in e) (opravljanje naloge v javnem interesu).

ZOFVI izrecno ne določa, katere osebne podatke lahko šola v postopku obravnave medvrstniškega nasilja posreduje staršem, v tem postopku pa ni neposredno uporaben niti Zakon o preprečevanju nasilja v družini. Zato bi lahko v konkretnem primeru pravna podlaga v smislu točke e) prvega odstavka 6. člena Splošne uredbe (opravljanje naloge v javnem interesu) v zvezi s četrtnim odstavkom 6. člena ZVOP-2 izhajala iz ZOFVI ter posredno iz Zakona o osnovni šoli. 2.a člen ZOFVI določa, da se v vrtcih, šolah in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v skladu s cilji iz prejšnjega člena zagotovi varno in spodbudno učno okolje, kjer je prepovedano telesno kaznovanje otrok in vsakršna druga oblika nasilja nad in med otroki in neenakopravna obravnavo, ki bi temeljila na spolu, spolni usmerjenosti, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi, rasi, etnični in narodni pripadnosti ter posebnosti v telesnem in duševnem razvoju.

Informacijski pooblaščenec v mnenju ne more presojati, do katerih osebnih podatkov iz zapisnika timskih sestankov bi bili lahko starši upravičeni. Iz-

¹ (<https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/Protokol-ob-zaznavi-in-za-obravnavo-medvrstniškega-nasilja-v-VIZ-1.pdf>).

postavlja pa, da bi bilo treba pri presoji upravičenosti takšnega posredovanja osebnih podatkov nujno izhajati iz namena obdelave osebnih podatkov ter starše seznaniti le pod pogojem in v obsegu, v katerem je to nujno za dosego zasledovanega cilja, torej za učinkovito izvedbo ukrepov ob pojavu medvrstniškega nasilja, upoštevajoč okoliščine konkretnega primera (načelo najmanjšega obsega podatkov). To pomeni, da starši v odsotnosti izrecnih procesnih določb (na primer o vročanju ali vpogledu v spis) niso nujno upravičeni do vseh osebnih podatkov, ki so vsebovani v zapisniku, temveč le do tistih, za katere bi bilo to lahko na podlagi točke d) (zaščita življenjskih interesov) ali e) (opravljanje naloge v javnem interesu) prvega odstavka 6. člena Splošne uredbe posebej utemeljeno, oziroma do tistih, do katerih so upravičeni na podlagi 15. člena Splošne uredbe, torej do lastnih osebnih podatkov ali kot zakoniti zastopniki do osebnih podatkov svojih otrok (če ni podanih posebnih omejitev).

Posredovanje kopij prijave šole na CSD in policijo staršem

Informacijski pooblaščenec je v mnenju z dne 28. 4. 2023 obravnaval tudi vprašanje, ali šola staršu, ki je osumljen nasilja nad otrokom, zaradi koristi otroka lahko zavrne zahtevo za posredovanje kopije prijave šole na CSD in policijo.

Pravica posameznika do seznanitve z lastnimi osebnimi podatki je temeljna človekova pravica, določena v tretjem odstavku 38. člena Ustave Republike Slovenije, ki predpisuje, da se ima vsakdo pravico seznaniti z zbranimi osebnimi podatki, ki se nanašajo nanj. Ta pravica, poimenovana kot pravica dostopa posameznika, na katerega se nanašajo osebni podatki, je konkretizirana v 15. členu Splošne uredbe, ki določa, da ima posameznik, na katerega se nanašajo osebni podatki, pravico od upravljavca dobiti potrditev, ali se v zvezi z njim obdelujejo osebni podatki, in kadar je temu tako, dostop do osebnih podatkov in naslednje informacije.

Ta pravica pa ni neomejena. Splošna uredba določa razloge in pogoje, pod katerimi lahko upravljavec omeji pravice posameznika na področju varstva osebnih podatkov. 23. člen Splošne uredbe določa, da se lahko pravica do dostopa iz 15. člena omeji, če taka omejitev spoštuje bistvo temeljnih pravic in svoboščin ter je potreben in sorazmeren ukrep v demokratični družbi za zagotavljanje določenih interesov, kot so državna varnost, obramba, interesi, povezani na področju kazenskega prava, neodvisnosti sodstva, varstva posameznika, na katerega se nanašajo osebni podatki, ali pravic in svoboščin drugih ter uveljavljanja civilnopravnih zahtevkov. Prav tako pravica do pridobitve kopije

osebnih podatkov ne sme vplivati negativno na pravice in svoboščine drugih (četrty odstavek 15. člena Splošne uredbe).

Skladno z 20. členom ZVOP-2 lahko upravljavec izjemoma zavrne zahtevo posameznika iz 15. člena Splošne uredbe, vloženo prek zakonitega zastopnika, če obstajajo konkretne in objektivne okoliščine, zaradi katerih bi bilo utemeljeno sklepati, da bi bile zaradi seznanitve z določenimi osebnimi podatki neposredno ali posredno prizadete koristi, pravice ali upravičeni interesi mladoletnih oseb, ter če te pravice in interesi pretehtajo nad interesi zakonitega zastopnika za seznanitev.

Informacijski pooblaščenec pojasnjuje, da je starš lahko pod pogojem, da ne bi bile podane nobene posebne omejitve, upravičen do osebnih podatkov iz prijav, ki se nanašajo nanj, kot zakoniti zastopnik pa tudi do osebnih podatkov, ki se nanašajo na otroka. Ob tem pa je treba poudariti, da so otroci posamezniki, ki so sami nosilci pravice do dostopa do lastnih osebnih podatkov ter da mora biti korist otroka vedno vodilo pri odločitvah, sprejetih v zvezi z uveljavljanjem te pravice, zlasti kadar jo v otrokovem imenu izvršuje nosilec starševske skrbi. V konkretnem primeru bi lahko omejitve glede razkrivanja vsebine prijav CSD in policiji, ki jih je podala šola, staršu izhajale predvsem iz 20. člena ZVOP-2 ter Zakona o preprečevanju nasilja v družini (ZPND), na primer zaradi obveznosti varstva identitete in podatkov o žrtvi, varovanja lokacije žrtve in ukrepov za njeno zaščito, prepovedi približevanja, vzpostavljanja stikov z žrtvijo itd. 5. člen ZPND izredno določa, da so organi in organizacije dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi in pri tem zagotoviti spoštovanje integritete žrtve. Če je žrtev nasilja otrok, imajo koristi in pravice otroka prednost pred koristmi in pravicami drugih udeleženk oziroma udeležencev postopka.

Soglasje obeh (ločenih) staršev za objavo fotografij mladoletnih otrok

Vprašanje: Ali zadostuje, da soglasje za objavo fotografij na šolski spletni strani podpiše samo mati, ali bi bilo potrebno tudi soglasje očeta? Mati otroka se z objavo strinja, oče pa se ne strinja.

Informacijski pooblaščenec v svojem mnenju z dne 25. 4. 2023 navaja, da drugi odstavek 6. člena Pravilnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja določa, da za osebne podatke, za katere se starši učencev s pisno privolitvijo strinjajo, da so javno dostopni, ker po naravi, vsebini ali namenu ne posegajo v zasebnost učencev (npr. razstave izdelkov učencev, skupinski posnetki učencev na fotografijah, videoposnetki, zvočni ali filmski posnetki javnih



nastopov učencev na prireditvah, ipd.), šola pridobi pisno soglasje staršev za celo šolsko leto. Iz soglasja mora biti razvidno, za kakšne fotografije, snemanja in intervjuje gre, na kakšen način oziroma za kakšne namene se bodo le-ti uporabljali in koliko časa se bodo shranjevali.

Privolitev mora biti vedno prostovoljna, specifična, informirana, nedvoumna in takšna, da se jo lahko kadarkoli prekliče. Upravljavec (šola) mora natančno opredeliti, kakšen je namen podane privolitve, na kakšen način bodo prejeti podatki obdelani in kje bodo objavljeni. Preden starši izpolnijo obrazec s privolitvijo, morajo biti tudi podrobno informirani o obdelavi osebnih podatkov, kot to določa 13. člen Splošne uredbe. Tako morajo npr. prejeti informacije o namenih ter pravni podlagi za obdelavo osebnih podatkov; uporabnikih osebnih podatkov; obdobju hrambe osebnih podatkov; pravicah posameznika, itd.

Družinski zakonik (DZ) v 6. členu določa, da je starševska skrb opredeljena kot celota obveznosti in pravic staršev, da v skladu s svojimi zmožnostmi ustvarijo razmere, v katerih bo zagotovljen celovit otrokov razvoj. Starševska skrb pripada skupaj obema staršema. 136. člen DZ, ki opredeljuje vsebino starševske skrbi, določa, da so starševska skrb »obveznosti in pravice staršev, ki se nanašajo na skrb za otrokovo življenje in zdravje, njegovo vzgojo, varstvo in nego, nadzor nad otrokom in skrb za njegovo izobraževanje, ter obveznosti in pravice staršev, ki se nanašajo na zastopanje in preživljanje otroka ter na upravljanje njegovega premoženja.« 151. člen DZ nadalje v prvem odstavku določa, da starševsko skrb izvajata

oba od staršev sporazumno v skladu s koristjo otroka. Če se sama o tem ne sporazumeta, jima pri sklenitvi sporazuma pomaga center za socialno delo, na njuno željo pa tudi mediatorji. Nadalje drugi odstavek določa, da kadar starši ne živijo skupaj in otrok ni zaupan v varstvo in vzgojo obema od staršev, odločata o vprašanjih, ki bistveno vplivajo na njegov razvoj, sporazumno in v skladu s koristjo otroka. Če se sama o tem ne sporazumeta, jima pri sklenitvi sporazuma pomaga center za socialno delo, na njuno željo pa tudi mediatorji. V tretjem odstavku je določeno, da tisti od staršev, ki mu je otrok zaupan v varstvo in vzgojo, odloča o vprašanjih otrokovega dnevnega življenja in o otrokovem stalnem prebivališču, če s tem ne posega na vprašanja, ki bistveno vplivajo na otrokov razvoj. Četrti odstavek pa določa, da če se starši v primerih iz prejšnjih odstavkov ne sporazumejo o vprašanjih, ki bistveno vplivajo na otrokov razvoj, odloči o tem sodišče.

Iz tega sledi, da morata starša, ki imata starševsko skrb, o vprašanjih, ki bistveno vplivajo na otrokov razvoj, odločati sporazumno, o vprašanjih otrokovega dnevnega življenja pa lahko odloča tisti od staršev, ki mu je otrok zaupan v varstvo in vzgojo, sam. Za kakšno vprašanje gre (torej takšno, ki bistveno vpliva na otrokov razvoj, ali takšno, ki se tiče otrokovega dnevnega življenja) moramo ugotoviti iz namena obdelave osebnih podatkov.

Sodna praksa, ki bi razreševala vprašanje, ali gre pri privolitvi za objavo fotografij za vsebino, o kateri morata oba starša odločati sporazumno, je zaenkrat še zelo redka oziroma domala neobstoječa. V sklepu Višjega sodišča v Ljubljani IV Cp 2105/2021 sodišče

izhaja iz predpostavke (in obenem citira mnenje Varuha človekovih pravic), da sodi objava fotografij svojih otrok na spletu »med odločitve, ki lahko pomembno vplivajo na zdrav otrokov razvoj in je zato zanjo praviloma potrebno soglasje staršev, ne gre pa za tako ogrožajoče ravnanje za otroka, ki bi v vsakem primeru terjalo poseganje države v družinsko razmerje.« Iz navedenega se lahko le sklepa, da bi sodišče odločanje o privolitvi k objavi osebnih podatkov na spletu razumelo kot odločitev, ki jo mora ta starša sprejeti sporazumno in torej sodi v domet starševske skrbi.

Informacijski pooblaščenec navaja, da se mu zdi, da mora biti privolitev, ki se jo poda šoli kot upravljavcu javnega sektorja, in to za celo leto vnaprej, podana v soglasju med obema staršema (torej sporazumno). Pri tem sicer verjetno ni nujno, da oba starša formalno podpišeta privolitev, lahko odločitev sprejmeta sporazumno, nato pa eden od staršev poda privolitev v imenu obeh. Kljub temu se zaradi dokazovanja in stabilnosti takšne privolitve vseeno priporoča, da privolitev tudi formalno podata oba starša.²

Informacijski pooblaščenec za konec sicer še dodaja, da določba tretjega odstavka 93. člena ZVOP-2 določa, da sme za namene obveščanja javnosti pravna oseba javnega sektorja obdelovati, vključno z objavo, osebna imena, nazive, fotografije in video-posnetke posameznikov, pridobljene na dogodkih, ki jih v okviru svojih nalog, pristojnosti ali dejavnosti organizira ta oseba, če posameznik te obdelave ni prepovedal. Ker je ta določba popolnoma nova v slovenskem pravnem redu, pa Informacijski pooblaščenec ne more komentirati, kako bi bilo treba to določbo razumeti v smislu posebnega varstva zasebnosti in varstva osebnih podatkov otrok skladno s Konvencijo o otrokovih pravicah ter Splošne uredbe ter v luči posebne določbe Pravilnika (ki je sicer hierarhično nižji pravni akt od zakona, pa vendar velja), ki govori o pridobivanju privolitve staršev za objavo fotografij in posnetkov otrok.

Posredovanje osebnih podatkov predšolskih otrok ob vpisu v osnovno šolo zdravstvenemu domu

Informacijski pooblaščenec je dne 24. 4. 2023 odgovarjal na vprašanji o tem, kdo osnovni šoli posreduje osebne podatke o predšolskem otroku, kdaj je otrok postal šoloobvezen, in kdo zdravstvenemu domu posreduje osebne podatke otroka, kdaj in v katero osnovno šolo je bil vpisan, če privolitve staršev za posredovanje ni.

Informacijski pooblaščenec navaja, da drugi odstavek 48. člena Zakona o osnovni šoli določa, da seznam otrok iz šolskega okoliša, ki jih je javna ali zasebna šola s koncesijo dolžna vpisati v prvi razred, šola pridobi iz evidence šoloobveznih otrok, ki jo vodi ministrstvo, pristojno za šolstvo. Ministrstvo si pridobi podatke o šoloobveznih otrocih iz registra stalnega prebivalstva in razvida začasnega prebivališča. Glede na navedeno je za pridobivanje podatkov podana zakonska podlaga, kot jo zahtevata (c) in (e) točka prvega odstavka 6. člena Splošne uredbe o varstvu podatkov. Šola ima dodatno podlago za pridobivanje določenih osebnih podatkov učencev iz Centralne evidence v 135.a in 135.b členu ZOFVI.

Na podlagi Pravilnika za izvajanje preventivnega zdravstvenega varstva na primarni ravni so osnovne šole zdravstvenim domovom posredovale sezname učencev za izvedbo preventivnih zdravstvenih pregledov. Ker so bile določbe spremenjene, se te sezname lahko pošilja zdravstvenim domovom na podlagi privolitve staršev. Zdravstveni domovi imajo, pod določenimi pogoji, možnost pridobivanja osebnih podatkov otrok tudi iz Centralnega registra podatkov o pacientih (NIJZ) in Centralnega registra prebivalstva (MNZ), in sicer na podlagi Zakona o zbirkah podatkov s področja zdravstvenega varstva. Vendar to ne velja za podatke o tem, kateri razred katere šole obiskujejo učenci.³

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



V kolikor še nimate imenovane strokovne pooblaščenice osebe za varstvo osebnih podatkov (po GDPR), se obrnite na KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.. Nedvomno najbolj ugodna in strokovna rešitev za posodobitev in uskladitev dokumentov s področja varstva osebnih podatkov.

Zaupaj nam že veliko število vrtcev, osnovnih šol in glasbenih šol. Prepričajte se še vi!

Kontakt: info@kurikulum.si

www.kurikulum.si

² V kolikor bo takšno stališče obveljalo, bo vsakoletno pridobivanje soglasij še toliko bolj otežilo delo šol in vrtcev pri zbiranju soglasij, saj se bo pri ločenih (in skreganih) starših prav po nepotrebnem odprla nova frontna linija, ki bo pripeljala zgolj do birokratskih zapletov, ki ne bodo prav nič bistveno in konstruktivno pripomogli k uveljavljanju pravic otrok pri obdelavi osebnih podatkov s strani vzgojno-izobraževalnih zavodov.

³ Povzeto iz mnenj Informacijskega pooblaščenca. Druga zanimiva stališča Informacijskega pooblaščenca so objavljena na njihovi spletni strani.



Revija Didakta, št. 223
maj, junij 2023

Za založbo
Rudi Zaman

Urednik
dr. Martin Uranič

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

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

Jezikovni pregled
dr. Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Anamarija Cvelbar,
Pogum (svinčnik)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Grafika Soča d. o. o.

Naslov uredništva
Revija Didakta
Ljubljanska cesta 11
4240 Radovljica
tel.: 04 53 20 209
faks: 04 53 20 211
e-pošta: revija@didakta.si
www.didakta.si
Naročnino prosimo poravnajte
na račun št. 02 068-0016734826

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

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

Navodila avtoricam in avtorjem

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

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

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

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

Članek v reviji

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

Članek v zborniku

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

Zbornik

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

Knjiga

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

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

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

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

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

Uporabljen literaturo naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

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

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

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

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

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

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

Naročite se na revijo Didakta

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte zalozba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Ljubljanska cesta 11, 4240 Radovljica. Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo *Didakta* znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.



dr. Bryna Siegel | prevod: dr. Bojana Globačnik

POMOČ OTROKOM Z AVTIZMOM PRI UČENJU Načini obravnave za strokovnjake in starše

Obsežno in temeljno delo na področju obravnave otrok z avtizmom, ki opisuje, kako se otroci z različnimi motnjami avtističnega spektra (MAS) učijo in kako jih je treba poučevati, da bi se lažje samostojno učili.

Avtorica knjige je psihologinja, specialistka za avtizem in razvojne motnje dr. Bryna Siegel. Knjigo je prevedla doc. dr. Bojana Globačnik in je namenjena tako strokovnim delavcem, učiteljem, specialnim pedagogom, inkluzivnim pedagogom, vzgojiteljicam kot tudi zdravstvenim delavcem in staršem.

"Knjiga predstavlja neprecenljivo sintezo stanja, v katerem je trenutno znanost na področju avtizma, in nam je v pomoč pri večji učinkovitosti razvoja obravnave."

Fred R. Volkmar, Univerza Yale

512 strani, 165x235 mm, prevod dr. Bojana Globačnik

 **DIDAKTA**



04 5320 200



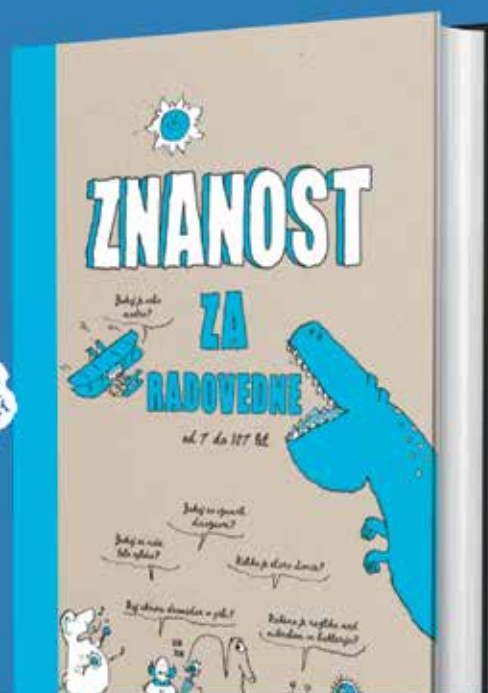
zalozba@didakta.si



www.didakta.si

Znanost za radovedne

Zakaj so izumrli dinozavri?
Kako nastane vulkan?
Zakaj zehamo?
Ali lahko hodimo po Jupitru?
Kdaj so izumili prvi računalnik?



Knjiga je namenjena vsem navdušencem nad znanostjo! Svoj navdih črpa iz različnih vprašanj, ki so jih postavili bralci revije Images Doc, ter se dotakne številnih področij: astronomije, fizike, naravoslovja, tehnologije, zgodovine ...

 **DIDAKTA**



04 5320 200



zalozba@didakta.si



www.didakta.si



Nezgodno
zavarovanje
Pazi name

Kjer vi vidite likalno desko, otroci vidijo desko za surfanje.

Darilo: brezplačen dostop do digitalne
knjižnice Mladinska knjiga PLUS za
šolsko leto 2023/2024.



triglav

Vse bo v redu.
triglav.si

