

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

Letnik XXXI | www.didakta.si

213

maj,
junij 2021
(dvojna številka)



»Poklic za angelce« ali o plemeniti veščini tarnanja *mag. Barborič Vesel*
Pouk gospodinjstva na daljavo *Avsec* | Boljši športnik, uspešnejši matematik *Filipič*
Prehod iz osnovne šole v gimnazijo je za večino dijakov zelo stresen *Učakar*
Vključevanje dijakov tujcev v srednješolsko izobraževanje *Sušec Lušnic* | Upodobitev
barvnega telesa v geometrični abstrakciji *dr. Udovič* | Šolstvo in pravo *mag. Petelin*

AKTIVNE POČITNICE

CSOD za otroke in mladostnike



*Možnost
koriščenja
turističnega
bona*

*Upoštevanje
navodil NIJZ*

*Kvalitetni
programi*

*Programi
izvajajo
strokovnjaki –
učitelji z veliko
izkušnjam
izvajanja
programov
na prostem*

*Majhne
skupine*

*Vsi programi
vključujejo
gibanje,
ustvarjanje,
druženje, ...*

*Spoznavanje
vrstnikov iz
cele Slovenije*

Med počitnicami, ko so starši v službi, **Center šolskih in obšolskih dejavnosti** organizira **počitniške tedne**, polne veselja, zabavnega športa in ustvarjalnih dejavnosti. Namenjeni so vsem, ki želijo spoznavati naravo, plezati, kolesariti, plavati, se voziti s čolni, iskati skriti zaklad, odkrivati neznane kotičke, se učiti tujega jezika, jahati, risati, tekmovati, se zabavati ob tabornem ognju in preživeti teden v družbi svojih vrstnikov.

V ponudbi je kar nekaj novosti, kot so dopoldanski programi, poletje v Ljubljani, spoznajmo Slovenijo z avtobusom, glasbeno-likovna delavnice, kuharsko usmerjen program, kolesarsko potovanje po Gorenjski, počitnice z gorskim kolesarjenjem, cirkuške počitnice, tehnološko-umetniški tabor, počitnice s športnimi gosti ...

Objava razpisa in prijava na www.csod.si

Prijave sprejemamo do zapolnitve mest preko **elektronske prijavnice**.

Izvedba programov bo skladna z navodili NIJZ.



»Dokler se življenje vzpenja, je sreča enaka nagonu.«
Friedrich Nietzsche

ŠE ENO TEŽKO LETO IN POZABLJENI ŠTUDENTI



Končuje se še eno šolsko leto, v katerem celotni svet zaposluje pandemija koronavirusa in v katerem nas morda še bolj kot samo dejstvo nevarnega virusa zaposlujejo iz dneva v dan spreminjajoči se, včasih že kar absurdni ukrepi za zaježitev širjenja nalezljive bolezni. Leto, ko se otroci šolajo po N-tih scenarijih, ko so maturantje v stalni negotovosti glede opravljanja svoje iniciacije v vsaj na papirju zrele posameznike, ko so starši v stalni negotovosti, ali bodo imeli jutri za svoje otroke zagotovljeno varstvo in ko se od učiteljev in učiteljic bolj kot kdaj koli prej pričakuje hitro prilagoditev na nenehno spreminjajoče se razmere.

Prav gotovo nikomur ni lahko, a je morda eni izmed šolajočih se skupin še nekoliko težje. Govorim o študentih, na katere bi morali biti pristojni (pa tudi splošna javnost) še posebej pozorni, pa se zdi, da nis(m)o. O težavah študentk in študentov grozljivo priča odstotek tveganja za pojav depresivne motnje med mladimi v starosti 18. do 29. let ter naravnost osupljiv podatek, da naj bi vsak četrti študent razmišljal o samomoru. V obdobju življenja, ko naj bi bila človekova vitalnost na vrhuncu.

Zdi se torej, da je virus, ki nas bo zagotovo spremljal še nekaj časa, močno zarezal v občutljivo obdobje poznega najstništva, v čas, ko nas je večina v interakciji z vrstniki in okoljem preizkušala družbene in lastne meje ter se izoblikovala v osebo, kakršni smo danes. Niti predstavljati si ne znam, da bi denimo v prvi letnik fakultete vstopil virtualno in bi pri tem ne doživel navezovanja prvih študentskih stikov, ustvarjenih v predavalnici in v okoliških kavarnah. Da ne omenjam študentskega dela, socialnega korektiva, ki v normalnih časih podira razmerja na trgu dela, v času krize pa njegovo pomanjkanje pomeni še večjo finančno stisko za marsikaterega študenta. In to je le vrh ledene gore...

Šolsko leto ni bilo lahko. Za nikogar. Zdi pa se, da so v skupini šolajočih študentke in študenti potegnili najkrajšo. Prav je, da se kot družba tega zavedamo in ustrezno odreagiramo. Veriga je namreč močna toliko kot njen najšibkejši člen, premagovanje težke situacije pa le toliko, kolikor zajema vse družbene strukture.

urednik revije *Didakta*,
dr. Martin Uranič

M. L.

KOLUMNA »Poklic za angelce« ali o plemeniti veščini tarnanja mag. Darja Barborič Vesel	4
ŠOLA NA DALJAVO Vrednotenje znanja na daljavo v 3. razredu Vida Kotnik	6
Iskanje novih poti: šolska knjižnica v času dela od doma Kristina Maraž	10
Pouk gospodinjstva na daljavo Vasja Avsec	14
Prednosti (so)razredništva in izvajanja razrednih ur v manjših skupinah učencev pri delu na daljavo Meta Prezelj Manfreda	20
Pomembnost čuječnosti z vidika vodenja in strokovnega dela v vrtcu ob epidemiji covid-19 Alenka Herceg	22
Stiske dijakov v času epidemije skozi oči svetovalnih delavk Jožica Hrovat	26
ŠOLSKA PRAKSA Spoznavanje planetov v našem osončju Tadeja Fatur	32
Ko nas večina sprejme drugačnost in otrok postane učitelj Tjaša Ovniček	36
Boljši športnik, uspešnejši matematik Katarina Filipič	39
MED TEORIJU IN PRAKSO Govorni razvoj pri najmlajših in kako ga spodbujati v vrtcu Sabina Žavski	42
Prehod iz osnovne šole v gimnazijo je za večino dijakov zelo stresen Hana Učakar	46
Vključevanje dijakov tujcev v srednješolsko izobraževanje Zdenka Sušec Lušnic	50
Upodobitev barvnega telesa v geometrični abstrakciji dr. Špela Udovič	56
ŠOLA V NARAVI Kolesarjenje v CŠOD Soča Tomaž Kragelj	60
ŠOLSKA TEORIJA Vidiki učne motivacije otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli dr. Teja Gracin	64
Bipolarna motnja pri otrocih in mladostnikih Eva Kuhar	70
ŠOLSTVO IN PRAVO Pravica do individualiziranega programa otroka s posebnimi potrebami mag. Domen Petelin	76

»Poklic za angelce« ali o plemeniti veščini tarnanja



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.

Učiteljski poklic ni lahek. Učiteljice in učitelji to vemo. Učitelj ima neprestano kaj za početi. To ni poklic za ljudi, ki ljubijo udobje in mir. Miru tudi sicer res ne more biti, če si služiš kruh z idejo, da boš nekaj ali celo mnogo legij otrok česa naučil. Ne, niti miru niti tišine ni pričakovati. Učitelji, predvsem pa učiteljice, smo tudi mojstri mnogoterih veščin. Obvladati snov, ki jo predajamo naprej, je še najmanj. Skrbimo za celostno dobrobit slovenske otročadi. Tudi, da se med učnim procesom ne bi pobili med seboj. V koronskih časih, ko so se v poučevanje vključili starši, predvsem skrbne mamice, se je začelo na veliko in zelo na glas govoriti o socializacijski vlogi šole. Ergo, socializacijski vlogi ali nalogi učitelja. Cele generacije so menda izgubljene, ker nekaj mesecev niso bile deležne dnevne doze učiteljske in razredne socializacije. Do sedaj res nisem vedela, da sem tako pomembna. A če tako pravijo, potem že bo.

Da ne dolgovezim, učitelji poleg poučevanja skrbimo za celostni razvoj otrok, socializiramo otroke, nekaterim tudi in predvsem omogočamo varstvo, saj družina velik del dneva ne ve, kam z njimi. Starši redko kažejo zadovoljstvo ali pa mi kar ne zaznamo pohval in priznanj. S starši so odnosi sploh nekako napeti. Kot da se ne bi zares mogli dogovoriti, čigavi so otroci in kakšne so vloge posameznih oseb v otrokovem življenju. Tudi šolska oblast nekako ne sodeluje pri dobrem počutju učiteljic in učiteljev. Kakšne ekstaze ali vsaj zadovoljstva ob branju okrožnic še nisem zaznala. Predvsem imam stalen občutek, da nekdo nekaj hoče.

Hkrati pa po naši ljubki zeleni deželici krožijo govorice, da je učiteljevanje poklic, ki se ga še angelci ne bi branili. Ne več kot pet ur dela na dan, pa še te so samo 45 minutne. Zato pa imajo vse učiteljice še kup svojih otrok, ki imajo narejene domače naloge, so vljudni in celo čisti. Pa čudovite

vrtove in polne police vkuhanega sadja in zelenjave. Nenazadnje tudi zadovoljne soproge, ki jih po napornem pravem delovniku doma pričaka sveže kuhan polnovreden obrok. Potem imajo seveda tudi še čas za družinska rekreiranja in kup ustvarjalnega udejstvovanja. A je takim kaj hudega? Da ne pozabimo počitnic. Vsakih nekaj tednov oddih. Ga ni delovnega mesta s toliko dopusta.

Ker napisane besede berete učiteljice in učitelji, ne bom trčila časa in prostora z realnostjo. Pred časom, ko smo še piknikirali, je na enem od takšnih dogodkov znanec po sicer res nekaj promilih na dolgo in široko razlagal nekaj od prej navedenih »dejstev«. Počasi sem postajala rdeča v obraz in stiskala pesti. Ker sem bolj počasne sorte, se je vključil kolega, tudi učitelj, in ga vprašal, kako mu gre vzgajanje in delanje reda z njegovimi tremi potomci. Malo je bilo hudobije, saj smo vsi vedeli, da omenjeni glasni gospod hodi domov zgodaj zvečer in da po svojem težkem delu v multinacionalki potrebuje sprostitev na kolesu ali čem podobno koristnem. Vprašanje pa je ostalo – kako spraviš v red svoje tri in dosežeš, da še kaj naredijo? Ker to delajo učiteljice in učitelji. Vsak dan. Vsi, ki imamo več kot enega otroka ali/in celo delamo z otroki, vemo, da otroci kot skupina delujejo po drugačni matematiki. Trije otroci niso 1+1+1. Gre bolj za 3 na tretjo potenco. V razredu je to videti kot 25 na vsaj 25. Mogoče malo pretiravam, a ne veliko. In ko je omenjeni gospod dodal, da za poučevanje otročadi res ne rabiš kakšnega posebnega IQ in da večini učiteljic res ne moreš pripisati drugega kot sopomenke »kurnika«, sem bila dovolj užaljena tudi jaz. Če že ne njegova žena, učiteljica razrednega pouka. Upam, da je z njim opravila doma. Debata, ki je sledila, je bila odlična, razgreta, pomenska. Ne zares dialog, debata pa vsekakor. A si res lahko bolj ali manj trapa in hkrati zmoresš skrbeti in vzgajati toliko otrok skupaj, vzpostaviš odnos, v katerem

te vsaj večino časa ali pa vsaj, ko je ključno, vzamejo resno? Pri tem, da mnogi starši istih otrok mirno priznavajo, da v nedeljo komaj čakajo, da gredo v službo. In da res ne morejo poskrbeti še za pospravljene sobe, umazano perilo v koših, da ne govorimo, da bi otroci še kaj postorili v skupno dobro. Isti otroci pa sicer v šoli niso angelska bitja in so daleč od poslušnosti, a v zvezke napišejo sem ter tja kakšen odstavek in so se naučili ne le poštevanke, ampak celo ulomke, in čebļajo v kar uporabni angleščini.

Učiteljice in učitelji zmoremo in znamo marsikaj. In učiteljski poklic ni lahek. V luči naslova predlagam, da se učitelji izmojstrimo v plemeniti veščini tarnanja. Torej, ko želimo povedati, da nam ni vedno lahko in da čutimo odgovornost do svojega poklica, ne bomo več jamrali in jadikovali, kako je vse težko, kako nas ne jemljejo resno in nam vsi nagajajo in nas ne spoštujejo. To nas na žalost določa predvsem kot tiste, ki jim ne gre. Čeprav nam v resnici gre prav dobro. To se je tudi jasno videlo v teh nekaj mesecih, ko so se učenci delno izobraževali doma. Če je kaj jasno, je to, da je manjkal učitelj, učiteljica. Pritoževali smo se celo nad tem, da ne moremo zares opraviti svojega dela preko ekranov. Kako pa naj bi ga, ko so naši predmeti dela, naši ljubi učenci, kilometre stran v svojih družinskih kokonih? Pa smo še vedno mrcvarili svojo odgovornost. Torej, povejmo, da je zahtevno, da je otrok veliko in nam je mar za vse in vsakogar. Da se izobražujemo kar naprej,

tudi če nočemo in se nam ne ljubi. Ker vemo, da je treba in da bo mogoče vsaj drobtinica koristi. Da tudi doma razmišljamo o didaktiki, metodah, pa tudi o Andražu, katerega starši se ločujejo, o Mancu, ki vidi črke plesati, in Tilnu, ki udari, preden vključi misli. Povejmo, da počitnice nujno potrebujemo, da se nam vsaj za nekaj dni stabilizira srčni utrip in dobimo glas nazaj. In da postorimo vse, kar se preprosto ni dalo pred počitnicami. Popravimo vse naloge in ocenjevanja, ki so bila tako strateško načrtovana v tednu pred zimskimi počitnicami. Ter da večina učiteljskih družin to ve in so naši otroci zato videti samostojni. Ker morajo biti. Da povemo, da je to poklic, ki se ne dogaja samo na delovnem mestu, in nas ideja »izklopi službo« pravzaprav žali. Učitelj si ali pa mogoče nisi. Če si, pa je to bolj poslanstvo kot poklic ali pa vsaj oboje naenkrat.

Saj smo pametni ljudje. Dajmo si vzpostaviti status, ki nam pripada, in si vzemimo spoštovanje, ki ga potrebujemo. Ne zato, da se bomo bolje počutili v svoji koži, saj ne vem, če se bomo res. Bolj zato, da bo naša beseda štela, da bomo sploh lahko izpeljali to, kar je naša naloga, poslanstvo. Pozabimo na pritoževanje in jadikovanje, mogoče si ga privoščimo malo v zbornici. Včasih paše. Med nami. Drugače pa učenci in svet, ki jih čaka, potrebujejo trdne učitelje, ki vedo, kaj je bistvo, čeprav je očem nevidno. To imamo v sebi in na sebi. Mogoče bi bilo koristno samo malo očistiti navlako. Je čas za spomladansko čiščenje?!



Vrednotenje znanja na daljavo v 3. razredu



Vida Kotnik, učiteljica 3. razreda, OŠ Simona Jenka Smlednik

Letošnje šolsko leto je drugačno od prejšnjih. Epidemija nam narekuje drugačen način poučevanja. Poleg tega, da smo se srečevali z izzivi poučevanja na daljavo, smo bili primorani prilagoditi tudi način preverjanja in vrednotenja znanja. Učitelji vsak dan preverjamo dosežene cilje pri učencih. Ta proces je v šolski učilnici izveden mimogrede, brez ovir in težav, saj so učenci fizično prisotni, vidimo jih in slišimo. Točno vemo, kdo je snov usvojil in kdo še ne, kateri učenci potrebujejo dodatno razlago in dodatne naloge. Vse to je bilo zaradi dela na daljavo oteženo in marsikdaj zapostavljeno.

Uvod

Ocenjevanje je izziv za učence in učitelje. Zagotovo je veliko lažje dobiti oceno kot ocenjevati. Vsak učitelj se je zagotovo že kdaj vprašal, kako bi izboljšal svoje delo z učenci, da bi jim znanje, ki jim ga posreduje, čim bolj koristilo v njihovem življenju in nadaljnjem izobraževanju.

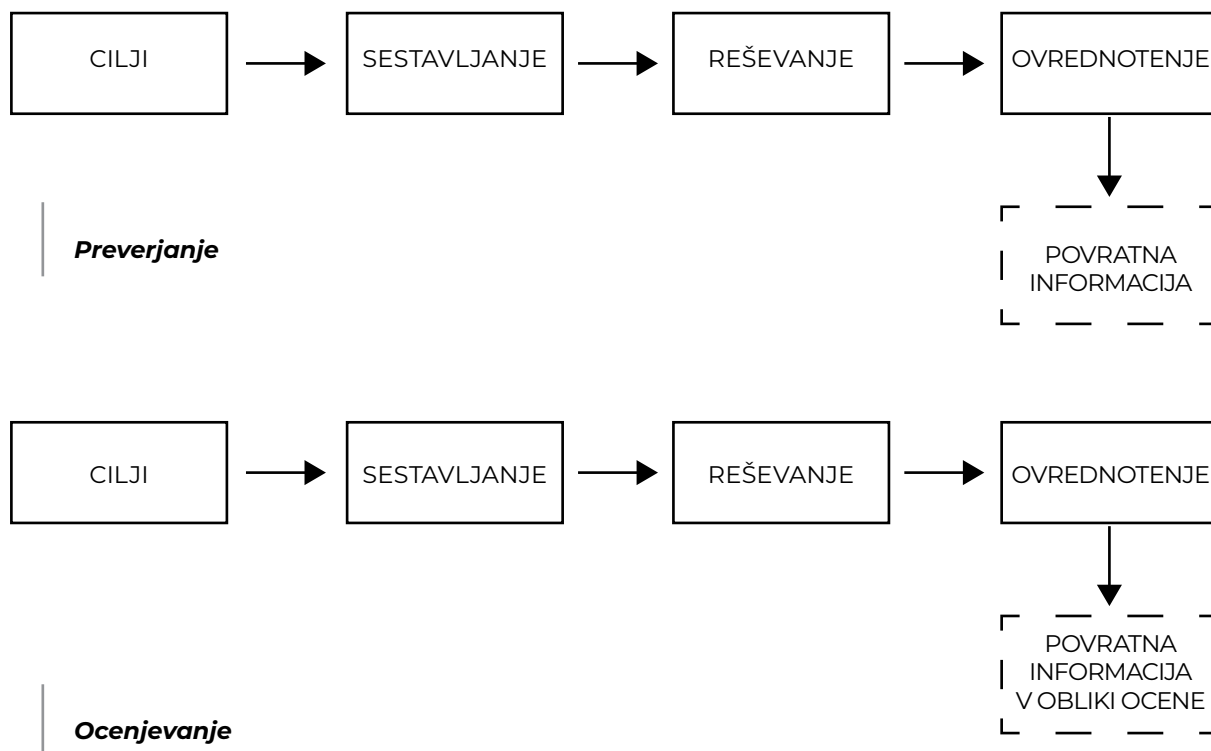
Pri ocenjevanju znanja je izrednega pomena, da smo pravični ocenjevalci. Zato moramo biti seznanjeni z značilnostmi preverjanja in ocenjevanja. Svoje znanje moramo na tem področju ves čas dopolnjevati in nadgrajevati, da bomo izbrali najustreznejši način ocenjevanja za posamezno snov in bomo do vseh pravični.

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje znanja je postopek zbiranja podatkov o učenju in učenčevem razumevanju obravnavane snovi. Uporabljamo lahko različne metode, in sicer opazovanje, pogovore, kontrolne sezname, anekdotske zapise. Sistematično in namensko zbrani podatki so osnova za vrednotenje učenčevih dosežkov, medtem ko je ocenjevanje znanja postopek presoje zbranih podatkov in odločanja o kakovosti učenčevega dela. S pregledom zbranih dokazil lahko učitelj ovrednoti končne izsledke in določi oceno za potrebe poročanja o učenčevem uspehu (Luongo-Orlando 2008, 6).

Spodaj je predstavljena shema preverjanja in ocenjevanja znanja (Skribe-Dimec 2009):

Shema: Razumevanje pojmov preverjanja in ocenjevanja



Razlika med preverjanjem in ocenjevanje je zelo majhna. Razlikujeta se le v zaključnem delu, samo pri ocenjevanju znanja namreč sledi povratna informacija v obliki ocene. Pri preverjanju je temeljna naloga učitelja, da učenca usmerja in mu svetuje na osnovi ovrednotenih dosežkov, pri ocenjevanju pa je povratna informacija namenjena opredelitvi dosežkov glede na norme (številčne ali opisne ocene), ki se vpišejo v dokument. (Skribe-Dimec 2009)

Namen preverjanja in ocenjevanja

Preverjanje in ocenjevanje je namenjeno temu, da z njima preverimo, ali učenci dosegajo cilje, hkrati pa tudi učenci dobijo povratno informacijo, da vedo, kaj že znajo in česa se morajo še naučiti. Preverjanje in ocenjevanje znanja mora biti poglobljeno in izčrpno ter mora opredeljevati različne vidike znanja, procesov in veščin. Ker učitelj ne le preverja in ocenjuje pravilnost odgovorov, ampak tudi ugotavlja procesne vidike znanja, si mora izdelati opisne kriterije preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so nato osnova za poglobljeno in izčrpno povratno informacijo. (Easley in drugi 2007)

Oblike preverjanja in ocenjevanja znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja lahko poteka ustno, pisno ali praktično. Pomembno je, da izhaja iz ciljev, ki jih želimo preveriti/oceniti. (Easley in drugi 2007)

Ustno preverjanje in ocenjevanje je dokaj razširjeno na vseh stopnjah. Pri nekaterih predmetih je nujno, saj se spretnost ustnega izražanja šteje med pomembne cilje (materni in tuji jeziki).

Prednosti ustnega preverjanja/ocenjevanja znanja po Marentič-Požarnik:

- s skrbno postavljenimi vprašanji in podvprašanji lahko preverjamo tudi višje cilje (uporabo znanja, analizo in vrednotenje);
- ugotavljamo način razmišljanja, ga usmerjamo in mu dajemo individualizirano povratno informacijo;
- z umirjenostjo lahko spodbujamo plahe in zmanjšamo napetost anksioznih učencev. (Marentič-Požarnik 2003, 271)

Pisno preverjanje in ocenjevanje je časovno bolj ekonomično in do neke mere bolj objektivno. Če so vprašanja dobro sestavljena, je tudi bolj veljavno. (Marentič-Požarnik 2003)

Praktično preverjanje in ocenjevanje je sistematično ugotavljanje učenčeve uporabe pridobljenega znanja pri opravljanju praktične naloge. Od posameznika zahteva, da neposredno pokaže svoje znanje z oblikovanjem nekega izdelka ali z izvajanjem neke aktivnosti.

Bistvo ocenjevanja

Preverjanje in utrjevanje znanja lahko učitelj izvaja kadarkoli v učnem procesu, medtem ko je ocenjevanje didaktično dopustno šele, ko je učitelj predhodno znanje preveril in utrjeval. Preverjanje je potrebno prej izvesti zato, da lahko učitelj odpravi pomanjkljivosti, tudi svoje, v znanju. Poleg tega tudi ni pošteno, da te pomanjkljivosti naprti ocenam učencev. Utrjevanje se pred ocenjevanjem izvede zato, da imajo učenci možnost domačega utrjevanja. Marsikomu pride domače utrjevanje prav, ker jim samo utrjevanje v šoli ne zadostuje oz. s tem nadoknadijo, česar v šoli niso dovolj dobro dojemali. Ni pomembno, kje in kdaj se učenec česa nauči, ampak, da zna. (Blažič in drugi 2003)

Praktični del

Ker sem imela v letošnjem šolskem letu med karanteno pouk na daljavo preko MS Teams-a, sem imela ves čas pregled nad delom učencev. Ves čas sem ga lahko spremljala in učence vključevala v pouk. Ker smo imeli virtualno učilnico, sem lahko preverjala znanje učencev kadarkoli med uro. Preverjanje je bilo ustno, včasih sem poklicala dotičnega učenca, da sem videla, če snov razume oziroma je že usvojil cilj, včasih pa sem pozvala, da dvignejo roko tisti, ki vedo odgovor. V nadaljevanju podajam primera dveh učnih ur.

Spoznavanje okolja: Naš mali projekt, Načrt kmetije

Ker so bili učenci doma, sem to izkoristila. Naročila sem jim, naj si pripravijo lego/duplo kocke in ploščo. Sama sem predhodno doma z lego kockami zgradila hišo in gospodarska poslopja. Svoj izdelek sem po delih pokazala, ko so učenci že zgradili dotičen del kmetije. V zvezku za ocenjevanje sem si pripravila tabelo, v katero sem si kasneje sproti vpisovala učenčeve odgovore in opombe o izdelku, ki ga je naredil. Ko smo pričeli z uro, sem učencem naročila, da najprej izdelajo hišo, v kateri bo živel kmet s svojo družino. Nato so morali v zvezek za spoznavanje okolja napisati tri pridelke in zakaj bi jih gojili ter tri živali in zakaj bi jih vzrejali. Ko so to naredili, so morali za vsako zapisano žival zgraditi gospodarsko poslopje. Ker so bili učenci različno hitri, so nekateri že vmes poročali, katere pridelke in živali so si izbrali ter zakaj, jaz pa sem beležila njihove odgovore v preglednico. Nekateri so mi pokazali vsako gospodarsko poslopje posebej, nekateri pa so pokazali vse naenkrat. Ko so jih zgradili, mi je vsak moral povedati, za katero žival so jih zgradil in kako se imenuje. Jaz sem sproti beležila. Da je bila kmetija popolna, so morali zgraditi še eno gospodarsko poslopje, ki ni namenjeno živalim, temveč orodju, shranjevanju hrane, strojem ... Za zaključek je vsak učenec dobil dve vprašanji iz poglavja o kmetiji iz samostojnega delovnega zvezka. Nato sem pregledala vse zaznamke, ki sem si jih označila med uro, že prej sem sestavila točkovnik, seštel sem točke, jim povedala, če katerega cilja niso dosegli, in

jim povedala oceno. Po končani uri sem bila zelo zadovoljna, ker so učenci veliko vedeli in ker sem videla, kako so uživali ter bili med uro sproščeni, čeprav je bilo njihovo delo ves čas nadzorovano in tudi ocenjeno.

Kriterij za ocenjevanje projekta

1. Naloga: Vsaka napisana žival, ki živi na kmetiji **0,5 t**, razlog, zakaj bi gojil določeno žival na kmetiji **0,5 t**.

Vsaka napisana rastlina/pridelek, ki se ga goji na kmetiji **0,5 t**, razlog, zakaj jo goji **0,5t**.

Skupaj 8 točk.

2. Naloga: **5 točk.**

2 točki vsaka žival ima svoje bivališče (**1,5 t** 3 živali, **1 t** 2, **1 žival**, **0 t** nobena žival).

1 točka poimenovana so vsa poslopja.

1 točka narisano je vsaj eno drugo gospodarsko poslopje (garaža, kozolec, silos, kašča ...).

1 točka uporabi barve.

Skupaj 5 točk.

3. Naloga: Odgovori na eno vprašanje o kmetiji.

Naštev tri obdelovalne površine.

Naštev tri pridelke.

Naštev tri stroje in orodja.

Naštev živila, ki so narejena iz mleka.

Naštev tri živila, ki so narejena iz mesa.

Kaj se dela na kmetiji poleti/pozimi/jeseni/spomladi?

Skupaj 1 točka.

Naloga: Izdelek konča pravočasno.

Skupaj 1 točka.

Učenci so svoje izdelke slikali in mi jih poslali, da sem naredila power point z razredno razstavo, kjer so si lahko ogledali izdelke sošolcev.



Kmetija učenca

Matematika: Poštevanka števila 2, 4, 5, 10

V uvodnem delu sem učencem razložila potek ure. Dala sem navodilo za samostojno delo, da niso mo-

tili spraševanja. V delovnem zvezku sem načrtovala, da so na uro spraševanja samostojno reševali naloge ponavljanja. Nato sem začela spraševati. Vsak učenec je ustno povedal rezultat za 20 računov poštevank št. 2, 4, 5 in 10. Nato sem z učenci delila svoj ekran, kjer so imeli napisano besedilno nalogo, ki so jo prepisali v karo zvezek in rešili samostojno. Vmes sem enega ali dva učenca vprašala poštevanko. Nato mi je učenec na kameri pokazal rešitev besedilne naloge. Ko sem seštelala točke, sem učencem povedala dobljeno oceno.

Slovenski jezik: Govorni nastop, opis sošolca

Pri slovenskem jeziku vsako leto z učenci pripravljamo besedilo za govorni nastop. Tudi to šolsko leto smo naredili enako. Razlika je bila le ta, da smo pripravljali besedilo preko računalniškega ekrana. En teden pred pripravami na govorni nastop sem starše prosila, da slikajo otroke od pet do glave in mi napišejo telesno višino ter težo otroka. Ker učenci sami niso mogli izžrebati učenca, ki ga bodo opisovali, sem med učno uro slovenskega jezika to naredila jaz. Trudila sem se, da so vsi točno videli, kaj delam, da so videli imena otrok, ki sem jih izžrebala, da je bil torej žreb res naključen in pravičen. Nato sem staršem poslala sliko in podatke otroka, ki ga bo njihov otrok opisoval, da so si lahko tisti, ki so imeli tiskalnik, sliko tudi natisnili. Da sem si delo olajšala, sem učence razdelila v tri skupine. Pri tem sem poskusila skupine oblikovati glede na to, koga opisujejo, in njihove pravopisne zmožnosti. Ker nisem mogla oblikovati skupin tako, da bi bil vsak v skupini s tistim, ki ga opisuje, sem eno uro prej otroke vprašala, kakšna je njihova barva oči, ker se s slike to težko razbere. Nato smo naslednjo uro pisali opis sošolca. Ker učenci pri opisu osebe še niso samostojni, sem jih vodila z vprašanji, opis je uspel vsem. Učenci so morali večkrat prebrati, kaj so napisali. Sproti sem jim povedala, kaj naj popravijo, in jih spraševala, če so določene besede napisali z veliko začetnico. Staršev učencev, ki so imeli s popravljanjem napak veliko težav, sem prosila, da so slikali njihov zapis, ki sem ga na računalniku popravila in jim poslala popravke. Nato so bili na vrsti učenci. Ker je bilo delo in ocenjevanje na daljavo prilagojeno, so si lahko izbrali, kdaj in kako bodo podali govorni nastop. Na izbiro sem jim dala tri možnosti:

- svoj govorni nastop so povedali v živo med uro slovenskega jezika,
- posneli so se doma in mi poslali posnetek, ki sem ga nato predvajala med uro slovenskega jezika,
- imeli so govorni nastop v šoli, ko smo se vrnili iz karantene.

Ne glede na to, za kaj so se odločili, sem po govornem nastopu učencem dala možnost, da so komentirali govorni nastop sošolcev, nato sem jim sama povedala kriterij in koliko točk so dosegli pri posameznem kriteriju.

Ime:		Točke:		Ocena:		Datum:									
Govor															
Tekoč		2		1,5		1		0,5		0					
Knjižni jezik		2		1,5		1		0,5		0					
Glasnost		2		1,5		1		0,5		0					
Razločnost		2		1,5		1		0,5		0					
Hitrost		0,5		1		2		1		0,5					
Vsebina															
Uvod, zaključek						1		0,5		0					
Vsebina	Ime in priimek 1	Starost 1	Oblačila in obutev		Poklic 1	Zunanost									
			oblačila 1	obutev 1		Glava									
						Obraz		1							
						Lasje		1							
						Oči		1							
						Obrvi		1							
			Nos			1									
Je pripovedoval						1		0							
Vsebinsko povezo (ne preskakuje iz teme na teme)						2		1,5		1		0,5		0	
Nastop															
Sproščen						2		1,5		1		0,5		0	
Stik s publiko						2		1,5		1		0,5		0	

Tabela 1: Kriteriji za ocenjevanje govornega nastopa opisa osebe

Glasbena umetnost: Petje pesmi

Pred pričetkom pouka sem si pripravila ocenjevalni list. Napisala sem glasbene pojme, ki sem jih učila (trobila, poklice v glasbi), in seznam pesmi, ki sem jih ocenjevala, pri vsaki sem si napisala, koliko kitic ima posamezna pesem. Nato sem pesmi oštevilčila in številke naključno pisala pri učencih. Pazila sem, da sem pesmi razdelila med učence glede na število kitic, ki jih ima posamezna pesem. Za vsakega učenca sem napisala tri številke, kar je pomenilo, da bodo zapeli tri pesmi.

	1. pesem	2. pesem	3. pesem
samostojno poje	1	1	1
jasna melodija	1	1	1
pozna besedilo	1	1	1
jasna dikcija	1	1	1

Tabela 2: Kriteriji za petje pesmi

Ko smo bili vsi zbrani na video konferenci, sem izbrala učence, pri katerih sem si označila, da pojejo isto pesem. Določila sem, kdo bo pel katero kitico. Vsi so vklopili mikrofone in odpeli. Med petjem sem si beležila, koliko točk so zbrali glede na kriterije, ki so zapisani v tabeli 2. Nato sem jim pokazala sliko trobila, da so ga poimenovali, vsak pa je še povedal dva poklica v glasbi. Potem sem seštela točke in jim sporočila oceno.

Zaključek

Učenci doma niso bili motivirani za delo in učenje v enaki meri, kot so v šoli, vendar so kljub temu bili uspešni. Ocenjevanje jih je kljub delu na daljavo motiviralo do te mere, da so se naučili in dosegli ocenjevane cilje.

Literatura

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., & Strmcnik, F. (2003): *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
 Easley, S., Mitchell, K., Žibert, S. (2007): *Portfolio o ocenjevanju*. Nova Gorica: Educa.
 Luongo-Orlando, K. (2008): *Drugačno preverjanje znanja*. Ljubljana: Rokus Klett.
 Marentič-Požarnik, B. (2003): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
 Skribe-Dimec, D. (2009): Opredelitev pojmov preverjanja in ocenjevanja. *Preverjanje in ocenjevanje*, št. 1/2, letnik VI, 6-6. Pridobljeno 5. 3. 2021, iz spletne strani <https://www.yumpu.com/xx/document/read/16121641/vsebina-educa>.

Iskanje novih poti: šolska knjižnica v času dela od doma



Kristina Maraž, prof. razrednega pouka, šolska knjižničarka, Osnovna šola Koper

Spremembe ob nenadnem zaprtju šol so pred nove izzive postavile tudi šolske knjižnice. Šolski knjižničarji imamo v okviru svojih del in nalog veliko spletnega dela, zato ni bilo strahu, da ob delu od doma ne bi imeli kaj početi. A umanjkal je najpomembnejši del – neposredno delo z uporabniki, vzgoja samostojnega in odgovornega mladega bralca. V skladu z navodili in preventivnimi ukrepi za preprečevanje okužb smo za brezskrbno branje iskali nove poti tudi mi.

Čas za spremembo, čas za rast

Za pomlad sta značilna nepredvidljivo vreme in spremenljivo počutje, a tudi daljši dnevi, več sončne svetlobe, sveža energija, mladi poganjki, novo življenje. Najraje ne bi verjeli, toda pomlad 2020 nam je prinesla tudi to.

Ob nenadni ustavitvi običajnega življenja in vsakodnevne rutine ter ob strahu pred neznanim so se prekinili tudi osebni stiki. Šole so zaprle vrata, pouk pa se je preselil na zaslone znotraj domačih sten. Pokazala se je nujnost po prilagajanju. Kdor je že poznal okus po neznanem, je hitro poiskal nove možnosti in se brez večjih težav soočil z novo izkušnjo. Kdor pa je na področju učenja in poučevanja živel lagodnost predvidljivega, je naletel na velik stres. V trenutku »vse, kar že znam« ni bilo dovolj. Ne glede na leta in izkušnje je bilo potrebno visoko zavihati rokave in poprijeti za delo.



Stolp iz kart

V svoji šestindvajsetletni delovni dobi v šolskih prostorih sem imela priložnost spoznati delo v OPB, JUV, nadomeščala sem pouk v vseh razredih in pri mnogih predmetih, kot knjižničarka še vedno vstopam v vse oddelke in sodelujem s strokovnimi delavci z mnogo izkušnjami in tistimi, ki vstopajo v pedagoški poklic z novimi znanji. Moje delo je vpeto med pisarno in papirji ter konkretnim delom z uporabniki.

V običajnih razmerah sem pouk v knjižnici v sodelovanju z učitelji organizirala tako, da so oddelki v celoti ali v manjših skupinah fizično vstopali vanjo. Cilje šolskega predmeta smo prepletli s cilji knjižnično informacijskih znanj, ki jih predvideva učni načrt, učenci so iskali vsebine, besedila, podatke, dejstva in razlage v konkretnem gradivu s knjižnih polic. Komunikacija med nami in učenci, dodatna razlaga, demonstracija, podpora itd. so potekale neposredno, prav tako sodelovanje in interakcije med vrstniki. Uresničevanje zastavljenih dejavnosti in učnih ciljev ob delu v živo se danes zdi nekaj najbolj preprostega. Četudi upoštevamo, da so včasih najmlajši vsi naenkrat govorili ali želeli vsi hkrati sodelovati in sta bili le dve roki učiteljice premalo ter da nekateri starejši učenci niso izražali motivacije za delo in je bila potrebna dodatna spodbuda, ker so se nemalokrat izogibali delu, se med seboj ovirali in motili proces, smo bili »tu in zdaj« in težave smo lahko reševali sproti.

Vsaka starostna stopnja prinaša svoje razvojne specifičnosti, izzive, ob katerih lahko tako učitelji kot učenci nenehno treniramo svoje komunikacijske veščine, se postavljamo za svoje pravice, argumentiramo odgovornosti in iščemo obojestranske rešitve.

Kako pa je vse skupaj potekalo med delom na daljavo? Kar naenkrat so se pokazali novi pogoji dela. Pogoji, ki smo jih do tedaj uporabljali in spodbujali pravzaprav le v določeni meri, v prepričanju, da ne morejo nadomestiti ustaljenih metod in oblik dela. Učitelj za zaslonom, učenci v majhnih okencih, nova

tehnologija, čakanje na povezavo, 45 minutna ura, ki nima več 45 minut, zavedanje, da ne poznam aplikacij, ki bi mi olajšale delo, fizični kontakt onemogočen, knjižnično gradivo nedotaknjeno, knjižne police v mirovanju, spoznanje, da tako ne more ostati, zavedanje, da je potrebno poiskati nove rešitve, postopiti iz cone udobja. In to je težko.

Kdor išče, najde

Pomlad pomeni daljši dan, nove možnosti, novo rast. Ko seme vzklije in se rastlina skozi zemljo prebija v smeri svetlobe, je težko. In vendar ne obupa. Išče pot. In kdor išče, najde.

Delo v knjižnici je bilo nenadno ustavljeno, fizično prehajanje med policami in prosto izbiranje gradiva onemogočeno. Vpeljali smo tako imenovano brezstično izposajo z vnaprejšnjim naročanjem preko elektronske pošte in skrbno razkuževali gradivo, zavito v vrečko z imenom na nalepki, da se ga res nihče drug ni dotaknil. Predpisano domače branje, knjige s seznama za Bralno značko, naslovi, ki so jih predvideli učitelji, so hitro stekli v promet. Kaj pa knjige, po katerih sežemo za prosto branje, za sprostitev in ne z določenim naslovom? Knjiga, ki jo izberemo, ker jo iz neznanega razloga zazna naše oko in roka seže po njej, ker nas je pritegnil njen naslov, morda ilustracije, morda fizična oblika ali kar tako, brez posebnega razloga?

Trenutek fizične izposoje gradiva uporabnikom je seveda le vrh ledene gore, pod katerim se skriva ogromno drugega dela, ki ga šolski knjižničarji opravimo, da do tega lahko pride. Zato delo od doma ni predstavljalo skrbi, da ne bi imeli kaj početi. Iskanje novosti, izbiranje, nabava in priprava knjižničnega gradiva, gospodarno načrtovanje nabave glede na posamezne oddelke, finančno in računovodsko evidentiranje in usklajevanje, statistično sledenje izvajanju dejavnosti, načrtovanje in priprava učnih ur, kulturnih dogodkov, sodelovanje z aktivni in specifičnimi potrebami predmetov, načrtovanje in upravljanje učbeniškega sklada, promocija branja ... Vse to v sodobnem svetu že dolgo poteka preko spleta in skupaj z učitelji in učenci smo se tudi knjižničarji naenkrat znašli pred domačimi zasloni, na delu od doma.

A umanjkal je najpomembnejši del našega dela – konkretno delo z uporabniki: neposredna komunikacija, referenčni pogovori, strokovna podpora pri izbiranju, vzgoja najmlajših članov v samostojne in odgovorne uporabnike, ozaveščanje pomena branja, vzgoja aktivnega bralca, izposoja na dom ... Kaj torej storiti?

Spraševala sem se, kako knjižnico ohraniti živo, kako za zaprtimi vrati ohraniti vedoželjnost in ponuditi branje tudi učencem, ki že v običajnih raz-



Kaj vidiš?

merah niso pogosto posegali po knjižničnem gradivu ali se niso vračali v knjižnico z izgovorom, da so Bralno značko tako ali tako že opravili. Ta misel me vedno znova ponese v čas, ko tudi sama nisem prav pogosto obiskovala knjižnice, brala sem le, kar je bilo nujno. A branje ne pozna meja in če le imamo stik s knjigami, se želja po branju prej ali slej pojavi in branje kar naenkrat ni več nuja, temveč užitek. Danes sem hvaležna predvsem svojim staršem, da sem ta stik imela, zato vedno znova vabim starše in učitelje, naj berejo tudi zase, ne le zaradi otrok.

Kitajski filozof Lao Zi (2009, 59) je nekoč zapisal »Od koder želiš jemati, tja je treba najprej dati.« Kjer otroku pomembne osebe berejo, je branje vrednota, ki jo otrok živi in sprejme za svojo. Ne glede na vrsto branja, znanstveno delo, zbirka poezij ali napeta kriminalna zgodba, če je otrokova izkušnja branja pozitivna, se bo prej ali slej vračal k njej. Pomemben je dober stik. In naloga šolske knjižnice je ohranjanje tega stika.

Nekaj je nekaj, nič pa nič

Delo na daljavo je tudi predme postavilo nov izziv, in sicer, kako komunikacijo v živo na učinkovit način zamenjati s komunikacijo na daljavo. Kako z uporabniki ohraniti stik, jim nuditi podporo pri izbiranju gradiva in jim v čim večji meri omogočiti dostop do gradiva?

Poleg dela v šolski knjižnici se že vrsto let ukvarjam s komunikacijskimi veščinami, izobražujem se na področju mediacije in iščem načine in strategije za izboljšanje lastnega sporočanja in razumevanja sporočil sogovornikov. Delo v velikem kolektivu v šoli s skoraj tisoč učenci mi daje nenehne priložnosti za neposredno vajo, za uporabo drugačnih strategij, za preverjanje lastne učinkovitosti ali neučinkovitosti ob odzivih, veselim se aha efektov pri učencih in včasih okusim grenak bumerang kolegov.

Ko sama delujem s pozitivno naravnano komunikacijo, mediatorsko nepristranskim odnosom in strategijami, ki mi omogočajo uspešno premagovanje težav, najpogosteje naletim na ogledalo.

V dogovoru z razredniki na razrednih urah izvajam delavnice, ki učence vodijo k odprtim pogledom, skupnemu iskanju rešitev, četudi se težava zdi brezizhodna. In onemogočeno gibanje med knjižnimi policami in s tem prosto izbiranje gradiva za učence se mi je v začetku zdelo prav to: brezizhodna težava. Nenadna sprememba, zaprtje šol in s tem tudi šolske knjižnice ter ustavitev najpomembnejšega dela naše dejavnosti je postal nov izziv, nova priložnost za skupno rast.

Poleg »pisarniškega« dela za knjižnico sem učencem preko spleta ponudila vsebine, ki omogočajo širši pogled in usmerjajo k uspešnejšemu premagovanju težav. Moje vodilo je bilo »Nekaj je nekaj, nič pa nič«. Dogovorili smo se, da učiteljice enkrat tedensko v spletno učilnico dodajo moje naloge, učenci pa jih rešujejo prostovoljno. Vsebine sem razdelila v tri sklope, katerih skupni cilj je bil učence opremiti z veščinami za uspešno reševanje težav, ko naletijo na negotovost in strah pred neznanim.

Stvari vidimo različno

Delavnico *Stvari vidimo različno* »v živo« začnem s pogovorom o dogajanju in splošnem vzdušju v oddelku, o dejavnostih, ki učence veselijo, o urah, kjer večinoma vsi sodelujejo, pa tudi o težavah, ki včasih porušijo delovno vzdušje, ker je nekdo jezen, nespoštljiv, noče, ne more itd. Učenci pripovedujejo o vsakdanjih težavah in hitro ugotovimo, da gre pravzaprav za eno in isto zadevo, le da jo različne osebe vidimo zelo različno. Povedo svoja mnenja o tem, kdo bi lahko imel prav in kdo ne ter zakaj, nakar jim pokažem nekaj ilustracij in fotografij, ki nam z optično prevaro dokazujejo, da opazovano ni vedno le to, kar vidimo na prvo žogo. Učenci tako ugotavljajo, da ne gre za eno samo resnico, temveč da je zelo odvisno, s katerega zornega kota pogledamo, ter da na naše videnje in razumevanje vpliva veliko dejavnikov: pretekle izkušnje posameznika, osebne predstave, širina domišljije, vrednote in prepričanja, ki jih nosimo s seboj, nenazadnje, kako obrnemo glavo (ali sliko). Z zanimanjem ugotavljajo in se ob tem običajno zelo zabavajo, ko sliko pogledajo še drugače, ko izostrijo posamezne odtenke, si prednostno predstavljajo ostrejša poteza, zvijajo vratove v levo in v desno in se veselijo videnja novih podob. Vse to poteka v živo, zelo konkretno, gibno, v sodelovanju z drugimi, z neposrednim odzivom, tu in zdaj.

Pri izzivu »na daljavo« je cilj, da učenci spoznajo in razumejo, da stvari vidimo različno in nam to lahko pomaga pri reševanju težav, ostal isti. Poiskati sem morala drugačno pot. In sem se lotila iskanja.

Ob delu preko računalniškega zaslona izza štirih sten svojega doma sem se postavila v vlogo učenca in razmišljala o tem, kakšno nalogo lahko zastavim in katero metodo naj uporabim, da bo izvedljivo prav za vsakogar. Vsekakor nekaj, kar ima vsak dom in česar je sposoben vsak petošolec. In sem našla. Učencem sem poslala fotografijo predmeta, ki ga je prepoznal, ga poimenoval, znal povedati, čemu služi. Nato pa je sledilo vprašanje: Kaj še lahko postane ta predmet? Uporabi svojo domišljijo, nariši, opiši, pošlji. In so nastali številni inovativni izdelki. Učenci so v nalogi uporabili še poljubne predmete, ki so jih našli v svojem domu, jih fotografirali ali narisali in kot izziv poslali ostalim sošolcem. Vsak predmet je tako postal vir novega pogleda, nenavadnih idej, bogate domišljije in zanimivih rešitev. Učenci so ob nalogi razmišljali ustvarjalno, inovativno in kritično, ob idejah sošolcev so spoznavali podobne poglede ali odkrivali in sprejemali drugačnost. Iskali in našli so nekaj, na kar pred izkušnjo morda nikoli niso pomislili.

Kaj še imam na izbiro?

Zelo »učenceva« je običajno tudi delavnica *Kaj še imam na izbiro?*. Ob pogovoru o vsakodnevni neugodni situaciji v šolskem prostoru, s katerimi se lahko sreča prav vsak učenec v času svojega šolanja, izberemo nekaj primerov in raziščemo možnosti izbire. Primer: *V šolo sem pozabil prinesiti šestilo. Kaj lahko naredim? Kaj še imam na izbiro?* Učenci nanizajo prav vse možne odgovore in rešitve, ki se jih spomnijo, nato pa izluščimo, kaj od tega deluje in kaj se ne bi dobro obneslo. Cilj delavnice je, da učenci spoznajo, da imamo običajno več možnosti izbire, četudi se nam pogosto zdi, da ni tako. Obenem spoznajo, da je pomembno, da ob izbiri kritično presodimo, katere pozitivne ali negativne posledice nam to prinese. Ob vsakodnevni in navidezno nepomembni situaciji se hkrati učijo odgovornosti in spoštovanja.



Moja najljubša knjiga

Za spletno obliko sem pogovor in glasno razmišljanje v skupini nadomestila s kratkim zapisom primera in nekaj vprašanji. Razmišljali so prav o omejeni dostopnosti do knjižničnega gradiva. Spodbudila sem jih, da se pogovorijo s starši ali drugimi družinskimi člani, pripišejo predloge in ideje ter skupaj razmišljajo o najboljših možnostih. Poleg danega primera so poiskali primer neobičajne situacije ali stiske, ki je pri njih nastala ob zaprtju šole.

Kjer je volja, je tudi moč

Kjer je volja je tudi moč je delavnica o predanosti in vztrajnosti, ki jo »v živo« ponudim skozi basen o zajcu in želvi, kjer tudi sama stopim iz cone udobja in basen preberem v angleškem jeziku. Učencem razložim, da sem se angleščine učila v šoli prav tako kot oni, da veliko razumem, manj pa je priložnosti, da bi govorila pred skupino in da je to zame neprijetna situacija. Zato sem jim hvaležna, da lahko vadim in se učim z njimi. Odziv učencev je vedno zelo dober, potrpežljivo počakajo, me spoštljivo popravijo, ko se zmotim, ko jih povabim, da berejo z mano, je veliko dvignjenih rok, opogumijo se tudi učenci, ki jim angleščina ne gre najbolje. Cilj delavnice je, da učenci empatično začutijo trenutek neugodja, ki se ob pozitivni naravnosti spremeni v občutek moči. Spoznajo, da k uspehu veliko pripomoreta vztrajno in predano delo ter vera v notranjo moč.

Za spletno izvedbo sem izbrala bolj dinamično dejavnost. Učence sem povabila h gradnji stolpa, predvidoma iz kart. Ker smo nalogo *Kaj še imam na izbiri?* že opravili, so se odlično znašli tudi učenci, ki nimajo običajnih igralnih kart. Stolp so zgradili iz doma narejenih kartonskih kart ali večkrat prepognjenega in v obliko karte zlepljenega papirja. V zapisih o poteku dela so poročali, da je bila poleg predanosti in vztrajnosti potrebna tudi ustvarjalnost, osredotočenost, mirna roka, vera v lastne sposobnosti, sodelovanje, uravnoteženost in potrpežljivost. Iz mnogih družin so poročali tudi o veliki meri smeha in zabave. Hkrati sem na spletni naslov šolske knjižnice prejela veliko naročil za knjige o družabnih igrah in razvedrilu v deževnih dneh.

Sklepna misel

Delo na daljavo je povzročilo nenadno spremembo in nujo po hitrem prilagajanju. Spremenili so se osnovni pogoji za delo, spremenil se je način poučevanja za učitelje, spremenile so se oblike učenja za učence. Učenje je postalo (še bolj) obojestransko in ne glede na oddaljenost (še bolj) osebno. Skozi opisane dejavnosti so se učenci učili pogledati stvari in dogodke z drugega zornega kota, poiskati nove rešitve, čeprav se le-te na prvi pogled zdijo nemogoče. Kritično so ocenjevali, katere rešitve so

sprejemljive in katere se ne obnesejo dobro, skozi igre so urili svojo potrpežljivost, vztrajnost, predanost. Naloge so reševali sami ali skupaj s starši in drugimi družinskimi člani in tako krepili zavedanje, da je v bližini vedno nekdo, ki ima morda drugačno idejo in ji je vredno prisluhniti.

Ob dejavnostih so poleg osnovnih ciljev učenci nevede krepili veščine, ki jih potrebujemo vse življenje: ciljno naravnost, motivacijo, predanost, odločnost, sodelovanje, sprejemanje drugačnosti, neutrudno iskanje novih poti, umirjenost, domišljijo, skrb zase in za druge.

Ideja o dejavnostih na daljavo preko napisanih navodil in spletnih učilnic sicer ni rešila težave z zelo omejenim dostopom do knjižničnega gradiva niti ni učencem omogočila fizičnega stika z vrstniki ali komunikacije v živo, verjamem pa, da je pripomogla k lažjemu spopadanju z neugodnimi situacijami in je učencem odprla pot do pozitivno aktivnega soočanja z nepredvidljivim. Preko preprostih dejavnosti s predmeti in orodji, ki jih najdemo v vsakem gospodinjstvu, z dobro voljo in pozitivno podporo, so usvajali idejo, da je vedno še kakšna pot in da tudi v narobe postavljenem svetu navidežno nerešljivo lahko postane rešljivo.

Željo po ohranjanju žive knjižnice sem podkrepila z vabilom k sodelovanju ob mesecu knjige. Učence, starše in sodelavce sem povabila, da nam zaupajo, katera je njihova najljubša knjiga iz časa otroštva. Bralci so tako pobrskali po spominu in iz domačih knjižnih polic, predalov in skrinj s posebej varovanimi osebnimi predmeti poiskali svoje najljubše pravljice, zgodbe, zbirke. Na seznam najljubših so se uvrstili klasični naslovi, kot so Pika Nogavička, Janko in Metka, Heidi, Vinetou, Moj prijatelj Piki Jakob, Jure Kvak Kvak, Ptički brez kljunčka, Drečček in trije marsočki, Žogica Nogica in druge sodobne slikanice slovenskih in tujih avtorjev. Ob naslovih smo prejeli tudi fotografije in osebne zgodbe, ki pripovedujejo, kako je izbrana knjiga dobila status najljubše. Vse zbrane naslove smo shranili in oblikovali v poseben kolaž ter ob ponovni vrnitvi v šolske prostore pripravili razstavo, ki so si jo učenci in učitelji lahko ogledali skozi steklene stene.

Od lanske pomladi do danes smo v skladu z navodili in preventivnimi ukrepi za preprečevanje širjenja virusa večkrat zamenjali strategijo dostopanja do gradiva in izposoje na dom in tudi prihodnost je negotova. A ker vemo, da knjiga brez bralca ni srečna knjiga in da branje bogati, smo in bomo vedno znova poiskali poti, da knjige ne obtičijo na policah in tako ne postanejo same sebi namen.

Vir

Lao Zi (2009): *Dao de jing*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pouk gospodinjstva na daljavo

 Vasja Avsec, predmetni učitelj gospodinjstva in kemije – svetovalec,
Osnovna šola Preska

Virus SARS-CoV-2, ki se je spomladi 2020 pojavil v naših krajih, je temeljito spremenil naše življenje in močno vplival tudi na šolstvo. Šolanje na daljavo, ki si ga pred tem nismo mogli niti zamisliti, je postalo nova realnost in je spremenilo način poučevanja. Nekateri šolski predmeti so povsem teoretične narave, tako da je takšen pouk še nekako mogoč, drugi pa so praktični, zato je pouk brez stika učencev, učitelja in pripomočkov prav poseben izziv. Med te sodi tudi pouk gospodinjstva, ki temelji na praktičnem delu učencev ob prisotnosti in vodstvu učitelja. Poučevanje na daljavo je zato pri tem predmetu prav poseben izziv in ena od rešitev zanj je podana v tem članku.

Uvod

Po zimskih počitnicah v šolskem letu 2019/2020, natančneje po 1. marcu 2020, smo se vsak dan večkrat srečali z besedami korona, covid-19, zaprtje šol, izolacija, delo na daljavo ... Učenci, starši in učitelji, pa tudi vsa ostala javnost, smo si zastavljali vprašanja, kako bo potekalo delo, če bodo šole nekega dne resnično zaprli. Vsak pri sebi je iskal rešitve za takšno stanje in logične razlage.

Predmeti, ki jih poučujem, so povezani z vsakdanjim. Pri gospodinjstvu se v 5. razredu učenci učijo osnov ekonomike in se spoznavajo s tekstilom, z osnovami oblačenja, z vrstami obutve, z oznakami za vzdrževanje teh izdelkov, poleg tega pa pridobijo tudi nekaj praktičnih veščin, ko je na primer šivanje predpasnika. V 6. razredu spoznavamo živila, hrano in hranilne snovi, načine konzerviranja hrane, mehanske in toplotne postopke priprave hrane, pravo jedi in obrokov ter načine prehranjevanja. A kdor dolgo govori o hrani, prej ali slej postane lačen. Kako torej otrokom razložiti, da si lahko sami pripravijo jed ali obrok, če so od malega vajeni, da ta dela namesto njih opravljajo odrasli?

Doma otrokom hrano pripravljajo mamice in očki ter dedki in babice, v vrtcih kuharice in vzgojiteljice, v šolah pa kuharji, kuharice in učiteljice. Družine, iz katerih prihajajo učenci, se razlikujejo glede na to, koliko samostojnosti privzgojijo otrokom, zato so tudi razlike v spretnostih pri odraščajoči mladini zelo velike. Nekateri si znajo že sami pripraviti določene jedi, številni pa si ne znajo odrezati niti kosa kruha ali olupiti jabolka, kaj šele krompirja ...

Uvedba šolanja na daljavo je ob upoštevanju teh dejstev porodila povsem nova vprašanja. Kako na daljavo voditi pouk in upoštevati vse te razlike, in to brez stika ali vsaj vidnega kontakta. Pri tem je seveda pri izvedbi vaj treba preprečiti poškodbe, praske, udarce, ureznine, razlitje tekočin po prostoru, predvsem pa vročega olja po kuhalniku. Obstaja tudi nevarnost, da otrok pozabi izklopiti pečico ali kuhhalno ploščo.

To bo pa kar velik zalogaj, sem si rekel ... Na uspešnost opravljene vaje vpliva veliko dejavnikov. Je morda bolj smiselno, da se v prvi meri posvetim varnosti in predavam le teorijo? Vendar kako, ko pa



Spletna stran OŠ Preska na družbenem omrežju Facebook

vem, da se večini otrok kar zasvetijo oči, ko omenim ustvarjanje za štedilnikom, in da so v dobi rasti, ko vse dobrote posrkajo z očmi in usti. Zaprte bodo trgovine, šolske kuhinje, gostilne, picerije, starši bodo v službah. Pa menda otroci ja ne bodo odvisni od vnaprej pripravljene industrijske ali domače hrane?

Potemtakem, sem si mislil, moram pripraviti smiselna navodila za domačo pripravo jedi. Izbrati moram takšno zahtevnost vaje, da si bo lahko vsakdo, ki se bo držal napotkov, varno pripravil okusen in zdrav obrok, ob tem pa omogočal uporabo kuhinje tudi drugim članom gospodinjstva. Naj bo to vodilo. Naj dobijo predmeti sodobna priprava hrane, načini prehranjevanja in gospodinjstvo tudi svoj praktičen pomen. Otroci naj torej ob svojem trudu spoznajo, koliko dela, časa in energije je potrebno vložiti v pripravo posameznega obroka, ki nas nasiti le za kratek čas. Komaj pomijemo in pospravimo, že se moramo ponovno lotiti dela za naslednji obrok.

Vsak začetek je težak

Začel sem s teorijo in najprej opozoril, da mora biti pri delu prisotna odrasla oseba, ter da naj nekaterih stvari učenci ne delajo sami, dokler starši ne ocenijo, da so dovolj zreli in jim to sami dovolijo.

Naslednjo oviro je predstavljalo branje receptov. Z napisanimi navodili in recepti si učenci namreč niso domači. Nimajo dovolj potrpljenja, pa tudi znanja se jim še ni nabralo dovolj. Treba jih bo voditi skozi postopke, mimo pasti in čisto do končnega cilja, saj se le tako začetno navdušenje tudi ohrani in razvija naprej.

Preveč enostavno pa tudi ne sme biti, sem nadaljeval svoje razmišljanje. Pred njih moram postaviti nov izziv. V kratek filmček bom s komentarji in slikami/fotografijami skril vsa navodila za pripravo in količine sestavin. Tako bodo morali budno slediti, natančno opazovati, razmišljati in včasih celo kaj zapisati. Vsekakor pa bodo morali spremljati celoten postopek priprave jedi.

Tako se je praktično delo hitro postavilo ob bok suhoparni teoriji. Ročnost in spretnost nam sicer zelo pomagata, a žal ne, če nimamo potrebnih sestavin, če ne znamo oceniti razmerij med njimi, če ne poznamo receptov in če ne obvladamo postopkov.

Kako naj torej otrokom olajšam delo, skrajšam čas med obroki, popestrim ure in dneve pouka na daljavo? Vse to in še marsikaj drugega sem ob uvažanju pouka na daljavo, marca 2020, premleval v glavi.

Nato je prišel 13. marec 2020, ko smo učitelji po pokuku prejeli odločbo, da od ponedeljka za teden dni ostanemo na izrednem dopustu. V tem času nas bo vodstvo šole obvestilo, kako in kaj bomo delali na-

prej. Nihče si ni predstavljal, koliko časa bo potekal pouk na daljavo. Kakšne cilje bomo morali dosegati, kako smo podkovani in opremljeni za tako obliko pouka, kako smo učence in starše pripravili na tako obliko učenja, kako bomo nadzirali prisotnost, znanje, prizadevnost?

Bili smo popolnoma nepripravljeni. Tako šolniki, učenci, javnost, da o stroki ne govorim. Učenje na daljavo je bilo pravo presenečenje, ki je zahtevalo obilico improvizacije in iznajdljivosti.

V nedeljo, pred tednom dopusta, sva se z ženo, ki je tudi učiteljica, odpravila na izlet na obalo. Pogovori so se ves čas navezovali na zaprtje šol. Kaj bo, kako bo, če bo, ko bo ...

Od zamisli k dejanjem

Tisto nedeljsko popoldne so me hoteli ženini sorodniki pripraviti do tega, da za večerjo spečem pico. Razmere so bile ravno prave za uresničitev moje zamisli. Brž sem postavil svoje pogoje. Ni bilo potrebno dosti energije, da sem motiviral nečakinjo, ki hodi v prvi razred, in pridobil dovoljenje njenih staršev, da bo pod mojim mentorstvom pico spekla kar sama. Med tem ko jo bom usmerjal skozi postopke, pa bom snemal filmček. In tako sta nastali dve dobri stvari, odlična pica in prvi kratki iMovie.

S pico smo potešili lakoto, s filmčkom pa sem na strani šolskega Facebooka sprožil plaz zanimanja za tovrstno kuhanje. Od tega dne do vrnitve v šolo sem vsak dan (tudi ob vikendih, med prazniki ali v času počitnic) posnel, zmontiral in objavil vsaj en film, ki je trajal od 2 do 5 minut. Naložil sem ga na YouTube kanal in ga objavil na FB strani naše šole. Veliko vaj so si otroci ogledali skupaj s starši. Vaje v filmu so odlično vodilo v uporabnem učenju, ki ponujajo množico namigov in praktičnih napotkov, vse to pa na zabaven in neobremenjujoč način. Število ogledov na šolski strani je več kot zadovoljivo, od 200 do 500 ogledov za posamezno vajo.



Praktičen prikaz dela na kanalu YouTube

Prvi odzivi

Objave so bile odmevne. Poleg naših učencev so jih spremljali in komentirali tudi bivši učenci naše šole in celo krajanji naše občine, tako je celo naš lokalni časopis Sotočje objavil članek o kuhanju na daljavo.

Učenje kuhanja na daljavo

Vasja Avsec, učitelj gospodinjstva na Osnovni šoli Preska, je posnel že blizu petdeset kratkih kuharskih posnetkov.

PETER KOŠERINA

V mesecih pouka na daljavo se učitelji na primer matematike, slovenščine, tujih jezikov ... s učenci lahko podelijo na več načinov. Kako pa se praktičnega dela pouka loti učitelj gospodinjstva? Vasja Avsec z OŠ Preska razmišlja kuharske vaje, jih objavlja na spleti, učenci pa jih nato poskušajo opraviti doma. Na prešlih osoncih štiri otroci radi kuhajo, zato se po pouku gospodinjstva v petem in šestem razredu v sedmih urah odločijo za letni predmet Sodoma priprava hrane ali kuharski krožek. Ker praktičnega pouka v času novega koronavirusa ni mogoče izvesti, se je učitelj gospodinjstva in vodja šolske prehrane Vasja Avsec odločil za stvarjanje kuharskih vaj. »Sprva so bile video dramske samo priprave, ali vodilo. Malo za hčer sem z nečakino posnel, kako se speče pica. Učenci šestih razredov so pri praktičnem delu to vajo oprežali, nisem bil pa pripravljen, da so jo spodobni sami brez nadzora namo speljali do konca. To je bil razlog za izmenjavo prvega videja in izmenjavo na šolski Facebook strani. Odziv je bil fantastičen, dobili sem veliko odzivov, pohval in vložkov, zato sem se odločil, da bom posnel še kakšnega, pravi Avsec, ki posnetke posname, zmontira in objavi s pomočjo pametnega telefona.

VELIKA IZBIRA RAZLIČNIH JED

Ker številni učenci gospodinjstva v petem in šestem razredu ni dovolj veliko, vseh objavljenih vaj pri pouku ne bi mogli izvesti. Učencem vseh vaj ni treba opraviti, ampak med njimi lahko izbirajo. »Mislim, da bo kriza s tem vtrgala mimo v dveh ali treh tednih, kamor pa se je pokazalo, da se bo pouk na daljavo nadaljeval. Zavedam se, da vsi nimajo enakih pogojev, da imajo različne prehranjevalne, kulturne navade in običaje, zato sem jim iz vaj, ki jih pogosto opravljamo, dal večjo izbiro. Vsega jim seveda ni treba sluhati. Če imajo v učnem načrtu šol ali učni pouk gospodinjstva, to ne pomeni, da jih moram jaz v tem času obremeniti s takim štev-



Učitelj gospodinjstva z OŠ Preska Vasja Avsec objavlja kratke kuharske posnetke na šolski Facebook strani. / Foto: evgeni arlov

lenim, pravi Avsec in dodaja, da učenci opravljajo vajo dokaj hitro s prilagajanjem svojih fotografij priprave in fotografije videa recepta. »Učenci so namogo vsi zelo resni in dogaja se mi, da poslušam njihove pripombe. Nekateri so poslali celo filmčke in projekcije v program PowerPoint, ki jih z veseljem beležim in shranjujem v mape, pravi.

POSNETKI SO VŠEČ TUJI ODRASLI

Odzivi na kuharske vaje so zelo dobri, saj njihovo uporabno vrednost prepoznajo tudi odrasli. »Ko dobim dobro povratno informacijo, mi veliko pomeni, še česa več. Ograjeno znanost, danes je odraslih bivših učencev, celo staršev zadnjih otrok mi je pisalo, da so jim ti kratki posnetki v veliko pomoč. Predstavljajo jim motivacijo, v njih najdejo kakšen namig ali trik. Posnetki so se dobro prišli, sprva so se jim malo smejali, zdaj pa jih že pogrežajo, če jih kakšen dan ni. Na različne načine mi pošiljajo vprašanja in podvprašanja, če je kaj pokalem, da to in ono. Ko vidim, da te spremljajo, tega mi veliko ščiti, je s odzivom zadovoljen Avsec, ki je do oddaje Sotočja v tisk na Facebook strani OŠ

Preska objavil že skoraj petdeset kratkih kuharskih posnetkov. Da imajo preko učencev kuhinjo radi, sta dokazala tudi Nik Olaj in Nika Zorič, ki sta se v otroškem televizijskem kuharskem šovu Mali šef Slovenije uvrstila v finale. »Velika učencov, če ne celo vsi njeni vrstniki, navijajo zanj. Prav tako se je to dotaknilo vseh učencev, kajti človek rad spremlja nekoga od malih nog in se z njim veseli njegovih uspehov. Mislim, da je njun nastop v šovu uspeh na vseh področjih, saj v njem odlično nastopata tudi kot govornica, igralka, dva pozitivna mišlja. Brial bom pesti, da zmagata, je prvi zadnji odziv, ko je odgovorjal na naša vprašanja, dejal Vasja Avsec. Kuharske oddaje so v zadnjih letih postale izjemno popularne, a na OŠ Preska so otroci radi kuhali že veliko prej. »Na naši šoli smo vedno imeli možnost ustvarjanja in kuhanja. Svoje izdelke smo obiskovalcem ponudili ob dnevnih odprtih vrat ali na Miklavževih sejmih. Če otrokom dovolim, da so kreativni in jih pri tem spodbujam, dobijo pozitivne informacije tudi o šolski javnosti in to jih hče naprej, pri ljubljenski kuhinji na OŠ Preska pojamajo Avsec.



Nika Zorič in Nik Olaj, učenca 8. razreda naše šole, sta zmagala v 2. seriji TV oddaje Mali šef in šoli prinesla 10.000 € vredno nagrado

Članek v občinskem glasilu Sotočje

Sčasoma, ko smo vzpostavili šolske učilnice in delo na daljavo, sem povezave vdela v posamezne predmete in nadaljeval s kulinarčnim krožkom na daljavo. Učenci so prejeli navodila za učenje na daljavo. Po e-pošti so mi pošiljali po 5 fotografij opravljenih del, navodila za delo oz. recepte, ob tem pa so navedli porabljen čas za izvedbo posamezne vaje.

V tem obdobju, natančneje 9. maja 2020, sta Nika Zorič in Nik Olaj, učenca 8. razreda naše šole, zmagala v 2. seriji TV oddaje Mali šef. Šoli sta priborila 10.000 € vredno nagrado. Z njuno zmago se je še povečalo zanimanje sošolcev, vrstnikov in mlajših za ustvarjanje v kuhinji.

Potek pouka na daljavo

Junija, septembra in v začetku oktobra smo se na šoli kljub preletom letal ob zmagi nad epidemijo posvetili pripravi na delo na daljavo za primer drugega vala bolezni. Vsi učenci so si na oblaku Google Drive ustvarili mape, kamor dostopajo s šolsko elektronsko pošto (e-mailom) in med predmete nalagajo opravljene vsebine.

Pouk gospodinjstva in izbirnih predmetov SPH (sodobna priprava hrane) in NPH (načini prehranjevanja) poteka po preverjeni metodi. Teoretični del pouka je organiziran v e-učilnici, kamor učenci dostopajo z e-ključem. V forum, ki ga avtomatsko prejmejo vsi učenci določenega predmeta, tedensko pošiljam obvestila z navodili za določen teden, mesec ali daljše obdobje.

JS Preska Slovenščina (sl)

Vasja Avsec

Dobrodošli v e-učilnicah OŠ Preska.

Koledar

februar 2021

pon	tor	sre	čet	pet	sob	ned
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

Prijavljeni uporabniki

7 prijavljenih uporabnikov (zadnjih 5 minut)

Vasja Avsec

Izvajalec: Jože OMERZU
Izvajalec: Mojca URBAS

GOSPODINJSTVO 6 20/21

Izvajalec: Vasja Avsec

Gospodinjstvo 20/21

Izvajalec: Vasja Avsec

KULINARIČNI KROŽEK 20/21

Izvajalec: Vasja Avsec

NPH 20/21

Izvajalec: Vasja Avsec

SPH 20/21

Moji predmeti

- Zbornica
- GOS 6 20/21
- Gosp
- KULINARIČNI 20/21
- NPH 20/21
- SPH 20/21
- GOS 5 20/21

Glavni meni

Začetki

Posnetek zaslona z objavami za učence, v katerih so opisana navodila za delo, teoretične osnove in vprašanja za ponavljanje snovi. Objave so razdeljene v mape, v njih pa se nahajajo besedila in fotografije.

Mape na šolskem oblaku so dosegljive vsem tistim učencem, ki so jim namenjene. Z njimi lahko natančno sledimo učni poti, pa tudi predvidevamo, česa se bomo naučili v prihodnjih tednih.

Imenovanje

Domov

Pregledna plošča

Strani spletnega mesta

Moji predmeti

- Zbornica
- GOS 6 20/21
 - Sodelujoči
 - Značke
 - Kompetence
 - Ocene
 - Splošno
 - Beljakovinska živila: 1.del Jajca
 - 2.del Ribe
 - Beljakovinska živila: 2.del Mleko, Meso, Stročnice

Forum novic

- 1. naloga: ustvari mapo v DRIVE
- Jajca-Vprašanja 8. in 9.teden
- Ribe- Vprašanja 10. in 11.teden
- Zajtrk, TSZ vprašanja 12. in 13. teden
- Zajtrk, Tradicionalni Slovenski Zajtrk
- Kalkulacija TSZ
- Mleko Vprašanja 14. in 15. teden
- Izračun
- Meso 1. in 2. sklop 16.in 17. teden
- Stročnice Vprašanja 19. in 20. teden
- Ogljikovi hidrati 1.del 21. in 22. teden
- Ogljikovi hidrati 2.del 21. in 22. teden

Preišči forume

Napredno iskanje

Zadnja obvestila

Dodaj novo temo...

11 feb, 10:25
Vasja Avsec
Krof -praktično del
10 feb, 18:54
Vasja Avsec
Krof
4 feb, 17:44
Vasja Avsec
Plan kuhanja za feb
marec
3 feb, 19:05

Objave so razdeljene v mape, v njih pa se nahajajo besedila in fotografije.

Vsak razred ima za posamezni predmet odrejeno mapo, v katero nalagam poglavja v obliki besedil, opremljenih s sličicami. Poglavja so razdeljena po sklopih ali po času v tednih. Sestavljena so iz teoretične razlage, praktičnega prikaza dela in sklopa vprašanj, ki utrdijo učenčevo znanje.



Posnetek zaslona z vprašanji in navodili za nakup sestavin za pripravo jedi

Med teorijo in prakso

Izkušnje so pokazale, da so učenci za praktično delo preko spletne učilnice dobro motivirani in v večini primerov pozorno sodelujejo. Sledijo in delajo brez večjih težav, pa tudi starši so z njihovim delom seznanjeni, jih pri tem podpirajo in o njihovem delu hitro dobijo povratne informacije.

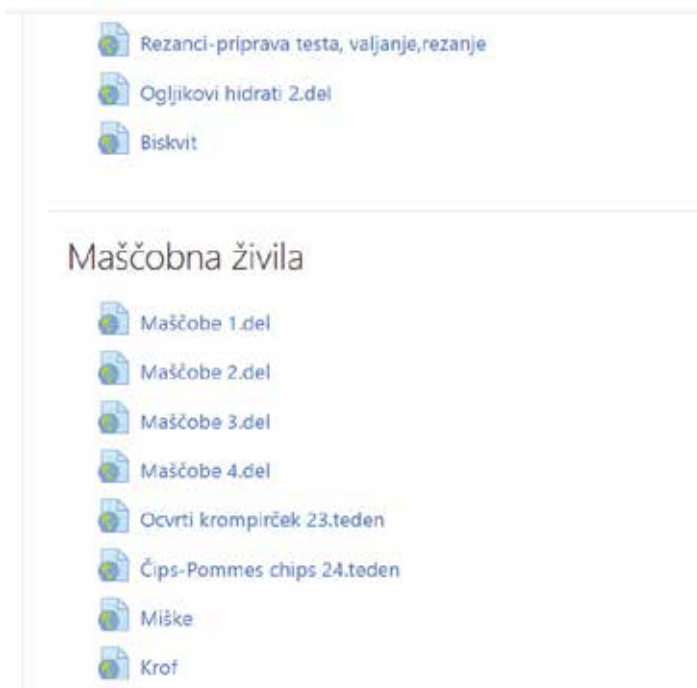
Čisto brez teorije pa vendarle ne gre. Vedeti moramo, kaj damo v lonec, koliko je to vredno, kako to oblikujemo, kaj bo povzročilo v jedi in kaj pozneje v našem telesu. Zato so moja navodila prepletena s teoretičnimi osnovami o sestavinah jedi in praktičnimi napotki za njihovo pripravo.

Kratki filmi

Kuharski recepti so v knjigah lahko zelo suhoparni, še posebno za mlade, ki za besedami še ne vidijo njihovega pravega pomena. Besede, kot so stepanje, sekljanje, paniranje in mešanje ne pomenijo nič, če nikoli ne vidimo, kaj se pri tem dogaja, kakšno orodje je treba uporabiti in kako ga vihteti v rokah.

Da ne bi ostali sami in čisto na krilih domišljije, sem pripravil vrsto kratkih filmov, kjer je vse potrebno prikazano v gibanju. Tako gledalci (učenci, njihovi starši, pa tudi vsi drugi, ki jih to zanima) dobijo občutek o trajanju priprave oziroma porabljenem času in spoznajo najbolj pripravne načine uporabe kuhinjskih pripomočkov. Konec koncev je v kuhinji zelo pomemben potek menjave odrabljenih in svežih pripomočkov, da se nam kuhinjski pult povsem ne zasiči z odrabljeno posodo.

Filmi prikazujejo pripravo najbolj pogostih jedi, seveda takšnih, ki so primerne za pripravo z mladimi, nezkušenimi rokami. Morda je tu in tam potreben kak poseg babice ali mame, ki doda nekaj družinske tradicije in prepreči, da bi postopek skrenil s prave poti.



Posnetek zaslona, kjer lahko učenci najdejo nekaj teoretičnih podrobnosti o maščobah, poleg njih pa navodila za praktično delo, v katerih so opisani delovni postopki za pripravo nekaterih najbolj priljubljenih jedi.



Suhoparna teoretična navodila sem dopolnil s filmom, ki si ga otroci lahko ogledajo na svojem računalniku ali telefonu. To jim pomaga, kadar se kaj zaplete ali ne gre čisto po načrtih.

Ekonomija

Priprava sestavin, kuhanje in strežba so gotovo igrivi in zanimivi postopki za vsakega učenca, a v resničnem življenju čisto brez ekonomike ne gre. Naloge, ki jih učenci dobijo na spletni strani, so posvečene tudi nakupu sestavin. Prek njih dobijo vpogled v cenov-

na razmerja oziroma stroške in ugotovijo, da hrana ni čisto naravna danost, ki bi jo lahko dobili zastonj. Pomemben je tudi pogled na vrednost živil: koliko energije nam dajo, koliko vitaminov vsebujejo, koliko je v njih ogljikovih hidratov, sledi pa še vrsta drugih podatkov. Ti so predstavljeni s praktičnimi primeri iz vsakdanjega življenja.

KOLIKO STANE SLOVENSKI TRADICIONALNI ZAJTRK ZA ENO OSEBO? ALI ZNAŠ IZRAČUNATI?

1. NALOGA

Podatki, ki jih potrebuješ za izračun cene zajtrka za eno osebo so:

- 1 l svežega domačega mleka stane 1,00 €. Koliko stane skodelica 2,5 dcl mleka?
- 1 kg domačega masla stane 14,00 €. Za namaz dveh kosov kruha potrebujemo 20 g masla. Koliko stane 20 g masla?
- 1 kg medu stane 11,00 €. Za namaz dveh kosov kruha potrebujemo toliko medu kot masla. Koliko € odštejemo za med?
- 1 kg doma pečenega ajdovega kruha z orehi stane 2,8 € in je 50 % cenejši kot 1 kg kupljenega. Za zajtrk kupimo in pojemo 100 g ajdovega kruha z orehi. Koliko stane 100 g kupljenega ajdovega kruha z orehi?
- 1 kg domačih jabolčk stane 1,5 €. Srednje veliko jabolko tehtaja približno 150 g. Koliko stane 1 jabolko?

Sedaj si izračunaj cene posameznih sestavin za zajtrk (mleko, maslo, med, kruh in jabolko).

Koliko stane celoten zajtrk?

2. NALOGA

V prvi nalogi imaš podane količine živil za zajtrk na osebo. Izračunaj koliko kJ energije si z obrokom dobil, če veš, da nam da:

- 100 g mleka 273 kJ
- 100 g masla 3000 kJ
- 100 g medu 1270 kJ
- 100 g ajdovega kruha z orehi 1273 kJ
- 100 g jabolčk 244 kJ

Beležke in evidenca

O opravljenem delu vodim natančno evidenco, s katero preprečim, da bi nekatere stvari nepotrebno ponavljal, druge pa ob tem izpustil. Zapisovanje in vodenje evidenc vzame precej časa, zato so pogosto uporabljene kratice ali skrajšani zapisi, ki se ponekod ne držijo povsem slovnice. A to v tem primeru ni najbolj pomembno. Pomembno je, da pisanje teče hitro in pomensko natančno, kljub temu da delo poteka za vlažnim kuhinjskim pultom, kjer računalnik ni najbolj zaželen.

Zaključek

Čeprav se nekatere stvari včasih zdijo nemogoče in neizvedljive, je z nekaj napora mogoče obiti tudi na videz neprehodne ovire. Rezultati načina dela, ki je opisan v tem članku, potrjujejo, da je pot prava in da pomeni učinkovito alternativo običajnemu načinu poučevanja gospodinjstva. Prepreke in omejitve je mogoče z nekaj iznajdljivosti, truda in sodelovanja preseči, tako da tudi praktični pouk poteka skoraj nemoteno. To zagotavlja, da tudi generacija mladih, ki so se znašli v teh nepredvidljivih razmerah, ne bo prikrajšana za tisto znanje, ki ga poleg drugega potrebujejo v vsakdanjem življenju.

Primer nalog, s katerimi v učni predmet vpeljemo tudi ekonomiko.

x	tsz. odg	denar. prihod.	kje kupovati	krofi	zelen. rižota				
x	odgovori	biskvit	kje dobimo	potrošniki	zajtrk. tsz	higijena			
x	odg	zajtrk							
x	odg. živ. potreba	kolač puding	cookiji	marmorni kolač	kje dobim	razpokančki	mufini		
x	20.11.odg	tsz. dobrote	baklava	kje dobim, g. čas	kje in kako kup	prih. in odh.	denar		
x	23.11.tsz.odg	cookiji	marmorni kolač	kje dobim, g. čas	kje in kako kup	narastek	denar	krofi	
x	20.11.TSZ, ODG	denar. prihod.	kje nakupujem	kje dobimo					
x	26.tsz								
x	20.11.TSZ	22.11.kukiji	15.12.lazanja	medenjaki	odg. urejen, gos.	torta	mesna štruka	buhtelnji	lepinja
x	11.odg	tsz. čoko salame	cookiji						
x	odg.	Marmorni kolač	denar	zdrav duh					
x	odg. TSZ	denar. prihod.	kje kupovati						
x	tsz. zajtrk	denar	kje dobim	prihodki in odh.	kje ikupovati				
x	18.11.odg	6.1. odg	cakepops	pizza	prih. in odhodki	kje in kako kup	denar		
x	23.tsz.odg	potica							
x	19. higijena	šarkelj, kolač, rož. potica, pita	kolač	razpokančki	prehrana	cookiji	buhtelnji	kruh	
x	odg. kukiji	denar. prihod.	kje in kako	palačinke	mufini	božično deblo	zajtrk	higijena	
x	17.11.odg. zdrav								
x	odg. kukiji	piškot	slani polčki	hrenovke v testu rogičke	kaj vse	medenjaki	zajtrk	jagodne kepice	
x	20.11.ODG, TSZ	osebna	prih. in odh.	kje in kako	denar				
x	17.11.zajtrk	10.12.puding	mufini	krof					
x	plače	prih. in odh.	kje in kako kup	zdrav duh	higijena	prehrana			

Primer seznama, ki ga na hitro vpišem v svoj dnevnik in v njem na grobo opišem najpomembnejše točke – kje, kaj, koliko, kdaj ...

Prednosti (so)razredništva in izvajanja razrednih ur v manjših skupinah učencev pri delu na daljavo



Meta Prezelj Manfreda, učiteljica angleščine, OŠ Tolmin

Tako kot vse šolsko delo je v tem šolskem letu tudi razredništvo na daljavo predstavljalo izziv in narekovalo določene prilagoditve. S sorazredničarko ga. Alenko Hvalica sva se zato odločili za nekoliko drugačen model razrednih ur, ki sva ga pričeli izvajati v času korone, a ga nameravava prenesti v vsakdanjo šolsko prakso tudi zdaj, ko smo spet v šolskih klopeh, saj sva obe prepoznali veliko prednosti, ki jih tak način dela prinaša.

Spremenjene okoliščine terjajo drugačen način dela

Nekje v prvi polovici meseca novembra smo učitelji ponovno dobivali različna priporočila in smernice za delo s strani ministrstva, zavoda za šolstvo in drugih pristojnih institucij. Ob prebiranju le-teh mi je v oči večkrat padlo opozorilo o stiskah učencev zaradi pomanjkanja socialnih stikov in nalogi nas učiteljev, da te stiske poskušamo vsaj do neke mere omiliti. Določene spremembe sem poskusila uvesti v delo pri svojem predmetu (angleščina), še bolj pa se mi je zdelo, da je moja naloga to narediti kot razrednik, saj sem želela svojemu razredu pomagati, da čim lažje in čim bolje pluje v teh turbulentnih časih. Rodila se je ideja o razrednih urah v manjših skupinah.

Razdelitev učencev v skupine

Idejo sem predstavila Alenki, ki že drugo leto zapored z mano soustvarja razredne ure in mi je s svojimi nasveti in strokovno podporo (socialni pedagog) vedno v veliko pomoč pri uspešnem delu z najinimi osmošolci. Ker sva že večkrat dokazali, da sva dober tim, razmišljava zelo podobno in se lepo dopolnjujeva, se nisem motila, ko sem bila prepričana, da ji bo ideja takoj všeč.

Hitro sva se vrgli v načrtovanje in takoj pri naslednji razredni uri, ki smo jo še imeli skupaj kot cel razred, učencem naročili, naj se razdelijo v štiri manjše skupine po pet učencev. Sprva sva se sicer poigravali z idejo, da bi to naredili kar midve, a sva se nato odločili, da bo bolje, da jim dava možnost, da si sami izberejo skupino, v kateri se bodo dobro počutili. Rezultat je bil zelo zanimiv, saj sta se dve skupini oblikovali takoj, tretja je potrebovala nekaj več časa, četrta pa je bila sestavljena iz posameznikov, ki se iz teh ali onih razlogov niso videli v nobeni (drugi) skupini.

Učencem sva naročili, da se morajo v naslednjem tednu vsak dan sestati in pregledati naloge, ki so jih učitelji poslali za tisti dan, se med seboj opozoriti na

morebitne videokonference, da jih kateri učenec ne bi spregledal, ter si med seboj pomagati pri nalogah, če bi kateri izmed njih to potreboval. Izbiro medija, preko katerega se bodo dobivali, sva prepustili njim. Vsaka skupina je imela tudi nalogo, da vsak dan izbere učenca, ki se bo ob 14.15 udeležil kratke, 15–20 minutne videokonference z nama in še tremi sošolci iz ostalih treh skupin in tam poročal o delu svoje skupine tisti dan. Z udeležbo na vsakodnevnih srečanjih s sošolci in enkrat tedensko z nama je učenec opravil razredno uro za tekoči teden.

Prednosti izvajanja razrednih ur v manjših skupinah

Izvajanje razrednih ur na tak način se je že takoj na začetku izkazalo kot veliko boljše od klasičnega. Učence je spodbudilo, da so se podružili in povezali med sabo tudi v času dela na daljavo, si pomagali pri šolskem delu ter na tak ali drugačen način »poskrbeli« drug za drugega. V času kratkih, a vsakodnevnih razrednih ur, sva imeli stalen stik z učenci, kar je pomembno prispevalo k vzpostavitvi drugačnega, bolj pristnega odnosa z vsakim učencem. Tudi tisti najbolj tihi so bili primorani spregovoriti vsaj enkrat na teden in poročati o delu svoje skupine. Moram priznati, da sem na ta način nekatere učence spoznala v čisto drugačni luči, velikokrat so naju s svojimi poročili in opažanji tudi nasmejali. Poleg tega verjamem, da sva na ta način hitreje prepoznali morebitne stiske učencev in jim pravočasno nudili ustrezno podporo. Neodzivnega učenca na ta način praktično ni bilo.

Pomanjkljivosti izvajanja razrednih ur v manjših skupinah

Seveda sva pri delu sproti odkrivali tudi kakšno pomanjkljivost. Na prvo sva naleteli že takoj pri formiranju skupin, saj je imela ena izmed skupin že od vsega začetka velike težave, v njej so se namreč zbrali učenci, ki se niso videli v nobeni drugi skupini ali jim ta način dela sploh ne odgovarja, saj (naj)

raje delajo sami. Skupini sva nudili podporo, ji pomagali vzpostaviti medsebojni stik in tudi pri sami organizaciji, a sva sčasoma ugotovili, da bo bolje, da učence prerazporediva, zato je po drugem tednu prišlo do manjših sprememb. Popoldanske razredne ure so še vedno potekale na enak način, a sva opazili, da dve skupini, ki sta se že v začetku vzpostavili sami od sebe, brez najine pomoči, delujeta in se odzivata veliko bolje kot skupini, ki sta potrebovali več pomoči pri svojem delovanju.

Spremljanje, evalvacija dela in ugotovitve

Vseskozi sva tudi spremljali in evalvirali delo skupin. Po približno enem mesecu dela na ta način sva se odločili, da poskusno uvedeva en teden brez popoldanskih razrednih ur. Ugotovili sva, da so se učenci, ki so vsakodnevno srečevanje skupin prepoznali kot nekaj dobrega in zanje koristnega, dobivali tudi, če tega nisva posebej naročili. Te skupine so se med seboj tudi drugače zelo povezale in tako delujejo tudi zdaj, ko smo se vrnili v šolske klopi. Odnos med učenci se je zelo izboljšal, so kolegialni in se spoštujejo drugače kot prej. Učenec, ki ga je skoraj celoten razred prej zavračal, je zdaj vsaj z učenci te skupine še vedno povezan in tudi pri pouku deluje drugače (bolje) kot prej. Dodaten pokazatelj, da je delo po skupinah obrodilo sadove, je tudi ta, da se je v prvem tednu pouka v šoli v petek po razredni uri na naju obrnila učenka, ki je pri delu na daljavo občasno pomagala sošolki, ki se pri delu na daljavo kljub pomoči učiteljice prostovoljke ni dobro znašla in je imela velike težave pri opravljanju in oddajanju nalog. Učenka je izrazila skrb, da njena sošolka še vedno ne dela tako, kot bi morala, in da opaža njeno stisko tudi zdaj, ko smo v šoli. Kljub negativnim opažanjem sva bili zelo veseli, da je učenka izrazila skrb in opazila sošolkino stisko ter ji bila pripravljena še naprej pomagati. Meniva, da je to dokaz, da je razredna ura v manjših skupinah pomembno prispevala k ozaveščanju učencev in dovednosti za stiske sošolcev.

Odzivi učencev

Tudi po mnenju učencev prednosti takšnega načina izvajanja razrednih ur prevladajo nad pomanjkljivostmi. Večina učencev je pri prednostih navedla, da razredne ure na ta način potekajo bolj umirjeno, ker je učencev manj in tako lažje pridejo do besede. Všeč jim je sproščenost in spodbuda učiteljic k sodelovanju. Opažajo, da si pomagajo med sabo pri šoli pa tudi pri osebnih stvareh, da imajo boljše odnose, se bolje razumejo, so se zblížali in si bolj zaupajo. Pomaga jim tudi dodatna razlaga sošolcev, všeč jim je, da te drugi opomnijo, če pozabiš na Zoom, vsem gre tako zdaj bolje. Nekateri so mnenja, da brez teh klicev med epidemijo morda ne bi toliko komunicirali med sabo. Povedo, da smo se vsak dan pogovorili, se posmehali in poskusili najti pot za naprej, všeč so jim bile tudi različne tedenske naloge, ki sva jim jih dajali znotraj skupin.

Kot pomanjkljivosti pa učenci navajajo predvsem to, da nekateri učenci ne sodelujejo, se ne udeležijo srečanj in da skupino lahko rušijo manjši prepiri med sošolci. Nekaj učencev je izpostavilo, da se jim včasih zdi, da bi lahko hitreje opravili naloge, če ne bi bili toliko časa na klicu, saj bi lahko manj govorili in hitreje delali. Pri samem poteku in organizaciji skupinskih klicev so kot negativno nekateri izpostavili še, da se kakšni učenci priključijo kasneje in jim je treba stvari ponovno in dodatno razložiti, kar lahko zmoti delo skupine. Prav tako kot minus izpostavljajo, da se je klicalo, kadar se je komu zahotelo, da se v skupini ne čutijo enakovredni, pravijo, da če je neka debata, ne morejo vsi povedati svojega mnenja in da skupina ne dela vedno istih stvari hkrati. En učenec je navedel tudi, da skupina nima časa, ko kaj vpraša. Posamezni učenci tudi povedo, da imajo več skrbi čez cel teden, ker je razredna ura vsak dan, ne le ob petkih, in da so jim te ure vzele več časa, ki bi ga morda lahko preživeli tudi zunaj. Posameznim učencem so bolj všeč klasične razredne ure, pogrešali so prisotnost učiteljic na srečanjih s sošolci, trem učencem pa se tovrsten način zdi izguba časa.

Vloga sorazrednika

Tudi pri omenjenem modelu izvajanja razrednih ur v manjših skupinah se je timsko delo v paru s sorazrednikom izkazalo kot dodana vrednost. Na razrednih urah v manjših skupinah sem debato med učenci večinoma vodila jaz, kot njihov razrednik, se je pa Alenka vedno aktivno vključevala in z učenci in mano delila tudi svoj pogled, v kolikor je med debato pri učencih zaznala kakšno stvar, ki sem jo jaz morda spregledala. Tako sva ure gotovo izpeljali še bolje, kot bi jih sama. Tudi po razredni uri sva vedno nadaljevali s pogovorom in načrtovali dejavnosti za naprej, skupaj soustvarjali ure in se učili druga od druge. Ko sva naleteli na kakšno oviro ali težavo, ob kateri bi sama morda (pre)hitro obupala, sva skupaj nizali možne ideje in iskali najbolj ustrezne rešitve.

Izzivi – kako torej naprej?

Kot sem omenila že v začetku članka, nameravala tak način izvajanja razrednih ur vpeljati tudi v ustaljeno šolsko prakso. Se pa zavedava, da je potrebno prisluhniti tudi opažanjem, predlogom in pomislekom učencev, da lahko ta primer dobre prakse še dodatno izboljšava. Ena izmed glavnih stvari je gotovo več poudarka na podpori učenca pri sami organizaciji dela v skupinah in njihovih vlogah znotraj le-teh, pa tudi dodatna podpora učencem, ki imajo raje bolj individualističen pristop in se zato težje vključujejo v skupinsko delo s sošolci. Verjameva, da bova skupaj našli optimalen način izvajanja kvalitetnih razrednih ur tudi v običajni šolski situaciji.

Pomembnost čuječnosti z vidika vodenja in strokovnega dela v vrtcu ob epidemiji covid-19



Alenka Herceg, dipl. vzg., pomočnica ravnateljca za vrtce, Vrtec Pesnica, OŠ Pernica

Epidemija covid-19 je zaznamovala življenja vseh deležnikov, vključenih v vzgojno-izobraževalne zavode. Ob dolgotrajnem stresu, povezanim z epidemiološko sliko, je psihološko odpornost dobro razvijati in vaditi s čuječnostjo; z usmerjanjem pozornosti na sedanji trenutek. Vodstveni kader lahko oblike čuječnosti skupaj z odprto komunikacijo integrira v svoje delo z otroki, njihovimi starši in strokovnimi delavci ter tako poskrbi za varno in podporno okolje, ki krepi samoregulacijske resurse posameznikov in dviga raven medosebnih odnosov.

Stres je škodljiv, kadar je dolgotrajen in organizmu ne dopusti sprostitvenega odziva. Epidemija covid-19 je v zadnjem letu spremenila življenja otrok in odraslih in zaradi svoje dolgotrajnosti in vseh omejitev, ki jih prinaša, vsekakor predstavlja objektivno visok stresor za vse deležnike, vključene v vzgojno-izobraževalne zavode. V času izrednih razmer se v vrtcu srečujemo z doslej ne toliko izrazitimi stiskami otrok, staršev in strokovnih delavcev. Stiske se odražajo tako na osebni kot na medosebni ravni, dotikajo pa se sfere komunikacije, emocij in veščin samoregulacije lastnih občutkov in vedenja.

Pomembno pa se je zavedati, da občutek stresa ni posledica same situacije, temveč našega doživljanja in interpretacije situacije. Čustva in občutki so torej rezultat naših misli. Zato imamo upanje in možnost, da se situaciji prilagodimo na način, s katerim znižamo neugodna občutja. Za nemočen vzgojno-izobraževalni proces in za dobro klimo med zaposlenimi v vrtcu mora poskrbeti tako vodstvo kot tudi vsak posameznik v kolektivu. Ohranjanje strokovnosti in lažje spoprijemanje s stresom na podlagi razvijanja veščin samoregulacije lahko dosegamo tudi s pomočjo koncepta čuječnosti.

Čuječnost krepi psihološko odpornost

Kabat-Zinn (2005) opredeljuje čuječnost kot zavedanje, ki vznikne iz namenskega, neobsojajočega usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek, ki velikokrat služi samorazumevanju in modrosti. Bizjak (2021) jo opisuje kot stanje aktivne, odprte osredotočenosti na sedanji trenutek; ko si čuječ, skrbno opazuješ dogajanje v svojem telesu in okolici, svoje misli in čustva, ne da bi jih presojal kot dobre ali slabe. S čuječnostjo krepimo psihološko odpornost oz. rezilientnost, tj. življenjsko odpornost v stresnih in kriznih situacijah, ki nas spodbuja k normalizaciji stanja (Kiswarday 2013 v Rupar 2021).

Čuječe lahko delujemo na dveh ravneh. Eno je formalna vadba čuječnosti, npr. vsakdanje izvajanje meditacije ali joge, pri kateri smo usmerjeni na dihanje. Drugo je čuječnost v vsakdanjem življenju, npr. usmerjanje pozornosti na izvajanje rutinske dejavnosti, kot sta prhanje ali uživanje hrane (Williams in Penman 2015).

Pomembno pa se je zavedati, da se lahko čuječega delovanja naučimo in ga razvijamo (Malešević 2021). Čuječnost je vadba, negovanje čuječnosti pa je proces, ki se sproti razvija in pogloblja. Lotiti se





ga je potrebno z disciplino, vendar ob tem ohraniti lahkotnost in prijaznost do sebe (Kabat Zinn 2010 v Williams in Penman 2015).

Formalna in neformalna vadba čuječnosti

Medtem ko se lahko odločimo za formalno vadbo čuječnosti doma, lahko neformalno raven čuječnosti zavestno uporabljamo tudi v svojem delovnem vsakdanu. S kontinuiranim pristopom lahko razvijamo čuječnost do take mere, da nam bo pomagala vzdrževati delovne obremenitve in empatično razumevanje sebe ter vseh ostalih deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa. S čuječim pristopom bomo lažje ohranjali kakovostno, kontinuirano delo v vrtcu. To na primer pomeni, da v svoje odnose s starši, so-delavci in otroki v teh kriznih časih vnašamo čim višjo stopnjo empatije. Pomeni, da prilagodimo svoj način komuniciranja tako, da znamo prisluhniti in da v čas z otroki vpletamo čuječe dejavnosti.

Predvsem je v trenutnih razmerah potrebno, da vsak posameznik poskrbi za to, da bo njegova samoregulacija razvita do take mere, da bo vrtec za otroke »sončna hiša«, kjer bodo otroci deležni najvišje strokovne in socialno čustvene podpore, obenem pa je potrebno poskrbeti za ohranitev pozitivnega stika vseh ostalih deležnikov.

V nadaljevanju so predstavljeni najpomembnejši koraki, ki jih je vodstveni kader vrtca Pesnica in Pernica vpeljal ali okrepil ob spoprijemanju s kriznimi posledicami epidemije pri treh glavnih deležnikih: otrocih, starših in pri strokovnem kadru. Opisani pristopi vključevanja čuječnosti in usmeritve pri boljši samoregulaciji so zajemali obe enoti našega vrtca pri OŠ Pesnica, enoto vrtca v Pesnici in enoto vrtca v Pernici, v obe enoti vključujemo skupaj 149 otrok.

Jutranji krog kot čuječ začetek dneva otrok

K. Hauptman (2020) je na podlagi metode opazovanja ugotovila, da epidemija covid-19 vpliva na doživljanje in vedenje vrtčevskih otrok; otroci tako

z verbalnim kot z neverbalnim vedenjem izražajo višjo zaskrbljenost za zdravje in manj sproščenosti v medosebnih odnosih. Na primer manj so sproščeni, ko jih drug otrok objame, ali pa se hitro razburijo, če se druga oseba dotakne njihovega kruha. Podobno smo ugotovili v enotah vrtca Pesnica in Pernica. Pri nekaterih otrocih zaznavamo velike stiske, ki jih največkrat izražajo z jokom, tesnim oklepanjem vzgojiteljic, izolacijo, molčečnostjo in/ali srdito jezo. Pri tem je pomembno poudariti, da je otroku, ki izkazuje kakršnokoli stisko, potrebno podariti več čuječe pozornosti in potrpežljivosti. Pomembno se mu je posvetiti, ga pocrklati in z njim vzpostaviti dialog.

Obenem je za lajšanje stiske posameznega otroka pomembno, da se na ravni oddelka poskrbi za vzdrževanje povezanosti med vsemi vanj vključenimi otroki. Ena izmed čuječih aktivnosti, ki smo jih izvajali že prej, po ponovnem odprtju vrtcev pa ji posvetili večji obseg časa in pozornosti, je jutranji krog. Zjutraj, ko so otroci še zelo dovzetni na nove dražljaje dneva, v mirnem vzdušju povezane skupine jutranjega kroga izvajamo na čuječnost usmerjene dejavnosti. Otroci na primer izvajajo bibarije (po M. Voglar), izštevanka, rajalne igre, igre ugank, predvsem pa se posvečamo igram za izražanje lastnih čustev (primer: igra semafor, ob kateri otroci s pomočjo emotikonov različnih barv opišejo svoje počutje), elementom joge za otroke in predstavljanju žepnih pravljic z izbranimi vsebinami.

To je čas, ko so otroci prisotni v »tukaj in zdaj«, ko se sprostijo in imajo možnost za izražanje svojih mnenj, razmišljanj in skrbi, obenem pa tudi čas za ideje, ustvarjanje in raziskovanje. V jutranjem krogu se ob tem krepi predvsem občutek enakosti in pripadnosti, povezanost z drugimi otroki in vzgojiteljicami.

Ob izvajanju jutranjega kroga sledimo ciljem *Kurikuluma za vrtce* (1999), ki zajemajo vsa področja dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih. Vzgojiteljice vseh enot že od prvega dne ponovnega prihoda v vrtec

po sprostitvi ukrepov opažajo, da so se otroci ponovnega prihoda v vrtec izredno razveselili. Uživajo v medsebojnem druženju, delu in igri ter velikokrat povprašajo, ali bomo jutranji krog naslednji dan ponovno izvajali.

Poudarjanje skrbi zase pri starših

Ob vrnitvi otrok v vrtec izražajo zadovoljstvo tudi starši. Vseeno pa se je na podlagi stresa in tiska ob epidemiji veliko staršev znašlo v valu lastnih neugodnih emocij. Potrebno se je zavedati, da sta v takšnih trenutkih obveščenost in odprta komunikacija tisto, s čimer lahko staršem zagotovimo občutek varnosti v okviru vzgojno-izobraževalne ustanove, kateri so zaupali svojega otroka. V vrtcu Pesnica smo zato v času popolnega zaprtja vrtcev vse leto delali na vidiku pristne, odprte, jasne in dosledne komunikacije. S tem smo zagotovili konsistentnost komunikacije, ki je ostajala nemotena ne glede na epidemiološko sliko.

Vodstveni kader in vzgojiteljice vseh enot smo v e-asistentu vsakodnevno komunicirali s starši otrok, jim pošiljali vsebine (zgodbe, izštevanka, grafomotorične vaje, miselne izzive z vseh kurikularnih področij, ideje za ustvarjanje itd.), ki so bile velikokrat čuječe naravnane. Odzivi staršev na komunikacijo in poslane vaje so bili v prvem valu epidemije zelo dobri. Na dnevni ravni smo prejeli fotografije otrok, njihove izdelke in lepe misli.

Pokazalo pa se je, da v drugem valu epidemije, v času delovanja vrtcev za nujno varstvo, o tem nismo več mogli govoriti. Spletna komunikacija ni več dosegala. Starši so se znašli v zelo velikih stiskah. Na obvestila v e-asistentu so se odzivali veliko manj, povratnih informacij skorajda nismo prejeli. Epidemija je torej terjala svoj davek, zato so bili starši, enako kot otroci, še toliko bolj veseli vrnitve otrok v vrtec.

Ob vrnitvi v vrtec se posvečamo predvsem večjemu opazovanju vedenja staršev in starše, pri katerih zaznavamo stisko, povabimo na pogovor, s čimer sledimo cilju izboljšanja informiranja in sodelovanja s starši iz *Kurikuluma za vrtce*. Pri pogovoru uporabljamo tehniko aktivnega poslušanja, ki ga kombiniramo s svetovanjem o tem, kako ravnati, da se pri njih občutena stiska čim manj prenaša na otroka. Malešević (2021) piše, da starši poleg napotkov o tem, kako naj ravnajo z otrokom, potrebujejo tudi podporo, izraženo razumevanje za težave in priznanje za to, kar so storili za otroka.

Starše opozarjamo na to, da poskrbijo zase. Ljudje smo velikokrat empatični do drugih, pri tem pa pozabimo na empatijo in prijaznost do sebe. Starše opominjamo na čuječe sprejemanje lastnih občutij in jih spodbujamo, da si vzamejo vsaj nekaj časa zase, časa za sprostitev. Naj se na primer enkrat tedensko posvetijo svojemu hobiju. Na tak način – kot zadovoljni starši – bodo lažje pomagali svojim otrokom.

Zaposleni poleg strokovnih razmišljanj izražajo tudi svoja doživljanja

Ker je za dobro delovanje vrtca najpomembnejši strokoven in zadovoljen kader, vodstvo ne sme pozabiti nanj. Strokovni delavci in delavke vrtca Pesnica in Pernica se vključujejo v spletna izobraževanja na izbrano tematiko. Skrbimo tudi za izvedbo vseh projektov, s prilagojenim delom zgolj na ravni oddelkov. Celotni strokovni kader vrtca pa se kontinuirano sestaja v obliki pedagoških konferenc, strokovnih aktivov, preko aplikacije Zoom ali v manjših skupinah na delovnih sestankih. Tukaj si izmenjujemo strokovna razmišljanja, govorimo o tekočem delu in problematikah, prav tako pa damo na naših srečanjih poudarek lastnemu doživljanju trenutnih razmer.





Odprtost vodilnega kadra za težave in pripombe vzgojiteljev in vzgojiteljic, omogočanje refleksije in pogovora o občutjih je izredno pomembno. Kot poudarja Malešević (2021), lahko strokovni delavci pomagajo drugim odraslim in otrokom tako, da so v prvi vrsti pozorni na svoja čustva, misli in občutke. Šele nato lahko nudijo podporo drugim.

Povezovanje strokovnjakov v obliki poklicne skupnosti, intervizijske, supervizijske ali druge strokovne skupine ponuja varno bazo, kjer se vzpostavijo priložnosti za predelave (Sobočan 2020 v Malešević 2021). Delovne skupine, na katerih je prostor za refleksijo in izražanje občutkov, so napovedovalec dobre klime na delovnem mestu, z njimi pa se dosega tudi cilj *Kurikuluma za vrtce* (1999): povečanje vloge evalvacije (kritičnega vrednotenja), ki je pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu izrednega pomena, in cilj, ki je naravnani na večjo avtonomnost in strokovno odgovornost vrtcev in njihovih strokovnih delavcev.

Vpletanje čuječnosti v povezovanje in komunikacijo

Ponosni smo lahko, da kljub izzivom časa ohranjamo kvalitetno komunikacijo z vsemi deležniki vzgojno-izobraževalnega zavoda. Osredotočamo se na opolnomočenje sebe in na sprejemanje dejstva, da se pri vseh deležnikih vzgojno-izobraževalnega zavoda in v sklopu vseh interakcij med njimi izražajo stiske kot posledica epidemiološke slike.

Ker gre za globalni problem, smo se osredotočili predvsem na čuječe vidike dejavnosti z otroki in na vodenja diskurza s starši in strokovnimi delavci, v katerega smo vključevali čuječe vidike komunikacije, kot so empatično razumevanje, pristnost in prisotnost v trenutku z aktivnim poslušanjem.

Vnašanje čuječnosti lahko na individualni ravni vsakega posameznika prispeva k izboljšanim samoregulacijskim resursom in s tem k lažjemu spoprijemanju z neugodnimi čustvi in stiskami, na kolektivni

ravni pa k izboljšanim medosebnim odnosom, ki v času krize še bolj kot prej delujejo kot podpora in varna baza.

Ocenjujemo, da smo glede na spremembe v okviru prostorskega in časovnega delovanja vrtca in glede na drugačne zmožnosti realizacije ciljev pri vseh deležnikih poskušali karseda optimalno čuječe pristopati skozi komunikacijo in skozi dejavnosti. Razvojno-procesni vidik kaže na to, da lahko čuječi vidiki bivanja postanejo del pomembne prakse tudi v prihodnje. Nudijo še ogromno možnosti integriranja v sam vzgojno-izobraževalni proces, raziskovanja in ocenjevanja, v katerih vzgojno-izobraževalnih vidikih so čuječe dejavnosti najbolj potrebne. Koncept lahko raziskujemo tako v našem kot v drugih vrtcih ter odpiramo prostor za diskusijo in smernice (boljše družbe) prihodnosti.

Naj zaključim z verzom R. Keya (v Williams in Penman 2015):

Ne bojte se.

Glejte, čutite, naj vas življenje vodi za roko.

Bodite odprti za življenje.

Literatura:

- Bizjak, C. (2021): *Čuječnost in uravnavanje čustev*. Neobjavljeno interno gradivo v sklopu seminarja Svetovalno delo in aktualne potrebe otrok in odraslih v vrtcu.
- Hauptman, K. (2020): Ko zaskrbi tudi najmlajše. V T. Mervic, M. Mlinar, M. Režek in P. Zgonec (ur.), *Zbornik povzetkov prispevkov na strokovnem posvetu Korona in vrtce* (str. 28–30). Ljubljana, Pedagoški inštitut. <https://www.korakzakorakom.si/storage/app/files/Zbornik-strokovni%20posvet%20Korona%20in%20vrtce-november%202020-koncna-CIP.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2005): *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette, UK.
- Kurikulum za vrtce* (1999): Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>
- Malešević, T. (2021): *Strokovno povezovanje in skrb za odnose v času krize*. Neobjavljeno interno gradivo v sklopu seminarja Svetovalno delo in aktualne potrebe otrok in odraslih v vrtcu.
- Rupar B. (2021): *Psihološka odpornost in njen pomen za varno odrasčanje*. Neobjavljeno interno gradivo v sklopu seminarja Svetovalno delo in aktualne potrebe otrok in odraslih v vrtcu.
- Williams, M. in Penman, D. (2015): *Čuječnost: Kako najti mir v porenem svetu*. Tržišče: Učila International.

Stiske dijakov v času epidemije skozi oči svetovalnih delavk



Jožica Hrovat, univ. dipl. soc. del., Šolski center Novo mesto

Namen znanstvenega in raziskovalnega članka je prispevati k večji prepoznavnosti problematike, s katero se srečujejo dijaki v času epidemije, ko je način izobraževanja in življenja drugačen od tega, ki so ga bili vajeni. Ugotovljeni rezultati raziskave kažejo, da je v času epidemije težje prepoznati in zaznati stiske dijakov. Močno se je razmahnil občutek anksioznosti in osamljenosti zaradi pomanjkanja socialnih stikov. Poglobila se je nemotiviranost za šolsko delo, predvsem pri dijakih, ki so že prej imeli učne težave. V času epidemije se pričakovanja dijakov do svetovalnih delavcev niso spremenila, so se pa povečala pričakovanja njihovih staršev.

Ključne besede: svetovalni delavec, dijak, pomoč, nasilje, usmerjanje, pogovor, svetovanje

Mladostništvo je težavno obdobje, ki mladostniku pri doživljanju samega sebe in ljudi iz okolja, del katerega je tudi on sam, ponuja številne izzive. Z nekaterimi se lažje sooča, pri soočanju z drugimi izzivi pa je težje. Svetovalna služba v srednješolskem izobraževanju opaža, da imajo mladostniki o sebi slabo samopodobo, kar še bolj doprinaša k temu, da se vse težje soočajo z izzivi.

V članku so zato predstavljene zakonitosti mladostnikov, kamor sodijo tudi dijaki. Predstavljene so težave, s katerimi se pogosto soočajo, s poudarkom na tistih, s katerimi zaradi nezmožnosti lastnega razreševanja poiščejo pomoč pri svetovalnih delavcih.

Prav tako je poudarjeno posebno obdobje, ki ga je prinesla epidemija. Le-ta je spremenila okoliščine doživljanja mladostnikov. Predstavljene so pogoste težave, ki so se pojavile v tem obdobju, in opažanja svetovalnih delavcev o pogostosti težav med dijaki ter njihovem iskanju pomoči v okviru svetovalnih služb.

Značilnosti mladostnika

Mladostništvo je zapleteno življenjsko obdobje. Mladostniki so mladi ljudje, ki se šolajo in so vključeni v različne izobraževalne sisteme. Zanje je pomembno, da se v skladu z njihovimi osebnostnimi značilnostmi odmikajo od varnega otroštva, ki pa pomeni tudi nesamostojnost, utesnjenost in polno sprememb. Odraslost, kamor stopajo, je zanje izziv. To obdobje jim prinaša tudi več svobode, česar se hkrati veselijo in bojijo. Mladostništvo je poslavljanje od znanega, varnega in udobnega, saj se mladostniki podajajo na pot, ki je neznana, mikavna, včasih polna strahov (Gostečnik 2000).

V obdobju mladostništva se spremembe dogajajo na telesnem, socialnem, čustvenem, moralnem, duhovnem in miselnem področju. Vse spremembe služijo dozorevanju mladega človeka iz otroka v odraslo samostojno osebo. Vsa področja razvoja se med seboj povezujejo in dopolnjujejo. Glavne naloge tega težavnega obdobja so vsekakor oblikovanje identitete, kar pomeni iskanje samega sebe, svoje vloge v družbi in vzpostavljanje socialnih kontaktov, pridobitev priznanega statusa, avtonomije, ustvarjanje temeljev za družino in pridobitev finančne neodvisnosti (Ule in Kuhar 2003). Obdobje mladostništva predstavlja obdobje, ko se prvič zgodi, da fizični razvoj, kognitivne sposobnosti in družbena pričakovanja sovpadajo ter mladim omogočijo oblikovanje identitete, da ustvarijo izvedljivo pot iz otroške identitete do njihove zrelosti (Marcia 1980).

Mladostnike lahko razvrstimo glede na tri osebnostne tipe (Caspi 2000 v Marjanovič Umek idr. 2004): na zadržan osebnostni tip, osebnosti tip z negativnim čustvovanjem in osebnosti tip s pozitivnim čustvovanjem. Zadržan osebnostni tip označujejo lastnosti visokega nadzora nad svojim vedenjem (previdno in zadržano vedenje), doslednega upoštevanja socialnih norm in izogibanja tveganju ter povzročanju škode drugim. Pri tipu osebnosti mladostnika z negativnim čustvovanjem opazimo, da je agresiven in odtujen, nagnjen je k tveganju, večkrat se vede nasprotno in ima nizek nadzor nad vedenjem. Tretji tip mladostnika pa je mladostnik s pozitivnim čustvovanjem. Tak mladostnik teži k dosežkom, primernemu nadzoru nad svojim vedenjem in optimističnemu pogledu na prihodnost.

Kateri tip osebnosti prevladuje pri mladostniku, pomembno vpliva na soočanje z vsakodnevnimi obremenitvami in stresnimi situacijami. V tem obdobju mladostnik postavi temelje za oblikova-

nje strategij obvladovanja problemskih situacij. Obvladovanje obremenitev in stresnih situacij je pri mladostniku zelo pomembno, saj mu omogoča, da ohranja ravnovesje, se zna sprostiti, umiriti in uspešno rešuje svoje težave.

Težave v mladostništvu

Mladostništvo je čas čustvene napetosti, vključevanja v družbo in ustvarjalnosti, predvsem pa čas, poln sprememb. Odrasli, ki vzgajamo svoje otroke, ali pa strokovni delavci, ki delamo z mladimi, se moramo zavedati, da so spremembe posledica sprememb v razvoju možganov. Spremeni se način pomnjenja, razmišljanja, osredotočenja, odločanja in ustvarjanja odnosov z drugimi. To znanje nam pomaga razumeti mladostnika, njegovo vedenje in čustvovanje. Le tako ga lahko podpremo, mu nudimo oporo in stabilnost na poti odrasčanja. Tako se lahko osvobodimo zmotnih prepričanj v zvezi z mladostništvom, in sicer da so mladostniki takšni zaradi podivjanih hormonov, da so nezreli, podivjani ter da se morajo v času odrasčanja popolnoma osamosvojiti od odraslih (Siegel 2014).

Mladi se v tem obdobju soočajo s številnimi razvojnimi nalogami, izzivi, vprašanji, težavami in stiskami. Vse to pa vodi v povečano občutljivost za doživljanje stresa, ki pomeni neravnovesje med dojemanjem obremenitev in med sposobnostjo obvladovanja situacije. Uspešna prilagoditev na stres vključuje načine, kako posamezniki obvladujejo svoja čustva, razmišljajo konstruktivno, uravnavajo in usmerjajo svoje vedenje, nadzorujejo avtonomno vznburjenje in delujejo na socialno in nesocialno okolje, da bi spremenili ali zmanjšali vire stresa (Kalebić 2006).

Preveč stresnih situacij ima lahko za mladostnika negativen vpliv na splošno zdravje. Težave se lahko pojavijo tako na nivoju telesnih simptomov, poveča pa se tudi nevarnost za razvoj čustvenih in vedenjskih težav. Psihična preobremenjenost se pogosto kaže na področju kognitivnega delovanja mladostnikov, predvsem v zmanjšani pozornosti, slabšem presojanju in v težavah pri sprejemanju odločitev (Dernovšek idr. 2006).

Mladostniki najpogostejše doživljajo vsakodnevne težave na področju, ki je vezano na njihove dosežke (učna uspešnost, izbira ustrezne šole, priložnosti na področju dela), na področju odnosov (odnosi znotraj družine, odnosi z vrstniki, prijatelji, partnerski odnosi) ter na področju, ki je vezano na družbeno vprašanja, kot so okolijske spremembe, revščina, brezposelnost, diskriminacije (Frydenberg 2008).

Izvor številnih medosebnih težav pa pri mladostnikih predstavlja tudi šolsko okolje. Šola je prostor, kjer preživijo veliko časa, zato le-ta pomembno vpliva na njihov razvoj, počutje in oblikovanje osebnostnih lastnosti. Je pa tudi prostor, kjer nastajajo problemi, razočaranja in osebne stiske. Stresorje predstavljajo odnosi s sošolci in učitelji, pritisk zaradi ocenjevanj in pridobivanja ocen, strah pred neuspehom, neizpolnitev lastnih pričakovanj in pričakovanj staršev, povečanja šolskih obveznosti, prenatrpan urnik, zahtevne učne vsebine, prilagajanje šolskemu okolju. V domačem okolju pa se srečujejo z nesoglasji s starši, vzgojnimi težavami in neurejenimi družinskimi razmerami (Kalebić Maglica 2006).



Pomembno vlogo pri prepoznavanju in premagovanju težav in stisk mladostnikov ima svetovalna delavka na šoli. S svetovalnim odnosom se vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj dijakov. Prizadeva si ustvariti optimalne pogoje za učinkovito izobraževanje dijakov, za njihovo strokovno in osebnostno rast ter razvoj poklicne poti.

Raziskava med strokovnimi delavci o stiskah v času epidemije

K spremljanju dijakov sodi tudi razreševanje njihovih problemov, s čimer se pozitivno doprinaša k boljšemu učnemu uspehu, počutju dijaka in kreptvi njegove samozavesti. V času epidemije, ko je veliko odvisno od dijakov samih, je dejstvo, da poiščejo pomoč svetovalnih delavcev, ki jim pomagajo s priporočili, kako nadaljevati v trenutku stiske, še toliko bolj pomembno.

Namen raziskave je podati opažanja, v kolikšni meri se svetovalni delavci srečujejo z dijaki, ki so v težavah, ki se v času epidemije še bolj razmahnejo ali na novo pojavijo.

V intervjuje smo vključili 4 strokovne delavke, ki svojo dejavnost opravljajo vsaj 3 leta. Z izbranimi sogovornicami smo opravili delno vodeni intervju na osnovi vnaprej pripravljenih vprašanj. Sogovornicam smo zastavljali enaka vprašanja, kar je omogočalo iskanje vzporednic med odgovori in primerljivost med njimi.

Intervju s strokovnimi delavkami

Intervjuvanka 1

Delo svetovalne delavke opravlja 11,5 let, s svetovanjem pa ima še 10 let dodatnih izkušenj. Dijaki se nanjo najpogosteje obrnejo zaradi učnih težav, osebnih stisk, družinskih in ekonomskih težav, pridobitev potrdila o vpisu, urejanja težav s šolsko malico, vzgojnih težav in vprašanj v zvezi z izobraževanjem. Svetovalna delavka opazuje, da v času pandemije ni več dijakov, ki bi poiskali pomoč. Meni, da je veliko teh težav zdaj prikritih in jih ne moremo prepoznati. Svetovalna delavka opazuje, da so se zaradi epidemije pojavile dodatne težave, kot so nemotiviranost in naveličanost zaradi dolgo trajajočega izobraževanja na daljavo, socialna izolacija, preobremenjenost s šolskim delom pri nekaterih predmetih, nekateri zaradi učnih težav ne dohajajo in ne zmorejo samostojnega dela, mnogi pa nimajo spodbudnega in pozitivnega družinskega okolja. Svetovalna delavka pove, da se verbalno nasilje dogaja predvsem med sošolci in vrstniki, včasih tudi s strani staršev. Izpostavijo ga največkrat skozi različne osebne stiske; zaprtost vase, tesnoba, strah, nemir, izogibanje pouku. Fizično nasilje se najpogosteje dogaja med vrstni-

ki, izpostavijo ga pogosto, ko se čutijo ogrožene. O fizičnem nasilju povedo tudi staršem, včasih je potrebna tudi prijava na policijo. Psihično nasilje je v enakem deležu kot verbalno, pogosto se dogajata hkrati. Svetovalna delavka pove, da se dijaki, preden vzpostavijo stik s svetovalno delavko, največkrat po pomoč obrnejo na razrednike in starše. Dijaki od svetovalne delavke pričakujejo miren prostor za pogovor, da lahko izrazijo svoja čustva, občutja in stiske. Tako se počutijo sprejete in razumljene. Želijo tudi konkretne odgovore, usmeritev, podporo, vodenje, nasvete, empatičen in zaupen odnos, posredovanje pri takojšnji ustavitvi nasilja in mediacijo v primeru nasilja med sošolci.

V času epidemije svetovalna delavka ni zaznala pomembnih razlik glede pričakovanja dodatne pomoči. V času epidemije svetovalna delavka glede stisk dijakov opazuje, da je, ker se dijaki šolajo od doma, bistveno težje prepoznati njihove stiske in težave. Opaža nemotiviranost za šolsko delo, apatičnost in naveličanost. Pri dijakih je prisoten strah za prihodnost, pri dijakih zaključnih letnikov pa tudi strah pred poklicno maturo in zaključnim izpitom. Večina dijakov si želi čimprejšnjega povratka v šolo, socialnega stika z vrstniki in učitelji. Ukrepi za preprečevanje širjenja virusa jih utesnjujejo in obremenjujejo. Mnogi dijaki živijo v neugodnih družinskih in socialnih okoljih in šola jim mnogokrat pomeni odmik iz tega okolja. Dijaki najbolj potrebujejo vplivanje upanja, motivacijo, spodbujanje, iskanje in poudarjanje dobrih lastnosti pri posamezniku, sproščen klepet o vsakdanjih stvareh, zmanjševanje negotovosti. Svetovalna delavka pove, da se ji zdi pomembno ohranjanje stika z dijaki. Kot preventivo za zmanjševanje občutka nemoči v času epidemije skupaj z dijaki največkrat izvajajo različne dobrodelne akcije, v katere so dijaki vključeni na daljavo, preventivne delavnice na različne pozitivne teme za razbremenitev, pogovorne ure z učitelji, spremljanje in delo z dijaki iz ranljivih skupin.

Intervjuvanka 2

Svetovalno delo opravlja 3 leta. Dijaki pri njej poiščejo pomoč zaradi učnih težav, težav v družini, zaradi neurejenega družinskega življenja, pomanjkanja motivacije in nezanimanja za določen poklic/program, pomoč pa poiščejo tudi zaradi želje po zamenjavi poklica/programa. Svetovalna delavka ne opazuje, da bi dijaki zaradi epidemije večkrat potrebovali pomoč. Zaradi epidemije so se pri dijakih dodatno pojavile težave z motivacijo za šolo, dijaki imajo več učnih težav, več težav v družinskem okolju in doma, dijaki pripovedujejo o pomanjkanju socialnih stikov in doživljanju stisk zaradi izolacije. Izmed vseh vrst nasilja dijaki najbolj izpostavljajo verbalno nasilje, predvsem s strani vrstnikov, sošolcev in tudi v domačem okolju. Svetovalna delavka pove, da preden dijaki stopijo v stik z njo, poiščejo



pomoč pri razrednikih in sošolcih. Od svetovalne delavke največkrat potrebujejo pogovor, posluš, sočutje, pozornost, pomoč pri organizaciji učenja, pomoč v iskanju rešitve za popravljanje ocen, pomoč pri komunikaciji z določenimi učitelji. V času epidemije se s strani dijakov niso pojavila posebna pričakovanja za dodatno pomoč, je pa opaziti višja pričakovanja s strani staršev, da bodo svetovalni delavci rešili težave njihovih otrok. Predvsem v smislu dogovorov z učitelji glede pridobivanja ocen in nezadovoljstva s pridobljeno oceno. Svetovalna delavka opaza, da so se v času epidemije pojavile predvsem stiske zaradi pomanjkanja socialnih stikov, povečale so se razlike med dijaki, ki prihajajo iz spodbudnih družinskih okolij, in med dijaki, ki prihajajo iz nespodbudnega družinskega okolja, še večje učne težave pa so se pojavile pri tistih dijakih, ki so že tudi prej imeli učne težave in težave pri osvajanju obsežnejše učne snovi. Pri delu z dijaki le-ti najbolj potrebujejo pogovor in občutek, da jih nekdo posluša. Nasveti, ki jim najbolj pridejo prav, pa so naravnani predvsem na to, kako si naj razporedijo učno snov za učenje, kako si naj načrtujejo prosti čas, da se čim več gibljejo na svežem zraku, da se družijo z vrstniki vsaj preko socialnih medijev. Za zmanjšanje občutka nemoci pri dijakih v času epidemije svetovalna delavka organizira pogovore in druženja preko MS Teams, izvajajo pa se tudi preventivne in kulturne dejavnosti, ki so bile načrtovane pred zaprtjem šol (Varni internet, ogled filma/gledališke predstave, novoletni koncert).

Intervjuvanka 3

Svetovalna delavka svoje delo opravlja 14 let. Dijaki se k svetovalni delavki najpogosteje obrnejo po pomoč glede težav pri šolskem delu. Potrebujejo pomoč pri organizaciji časa in organizaciji učne snovi. Velikokrat pa potrebujejo pogovor o vsakodnevnih stiskah in skrbah. V času epidemije ni zaznati večjega porasta števila dijakov, ki se obrnejo po pomoč. Svetovalna delavka pa izpostavlja, da se dijaki, ko jih pokliče in jih povpraša, kako so, odzovejo. Torej potrebujejo spodbudo, da lahko spregovorijo o svojem doživljanju. Predvsem pa se svetovalni delavki zdi, kot da potrebujejo nekakšno dovoljenje, da lahko govorijo o stiskah. Zaradi epidemije in pouka na daljavo so se pri mnogih dijakih pojavile težave pri organizaciji časa in učenja. Mnogi dijaki prav tako pripovedujejo o stiskah zaradi izolacije od sošolcev, vrstnikov in prijateljev, saj imajo manj priložnosti za pogovor in deljenje svojih razmišljanj in občutij. Dijaki pripovedujejo tudi o nemotiviranosti in naveličanosti za šolsko delo. Svetovalna delavka pove, da se dijaki počutijo prikrajšani za pridobivanje drugih znanj, veščin in spretnosti, saj nimajo možnosti, da bi se udeležili raznih tekmovanj na različnih področjih (znanje, kultura, glasba, šport). Dijaki od vseh vrst nasilja največkrat izpostavijo verbalno nasilje s strani domačih družinskih članov, bodisi s strani staršev ali sorojencev. Svetovalna delavka pove, da pri dijakih ni zaznati porasta fizičnega nasilja. Meni, da zato, ker sedaj, ko so v domačih okoljih, nimajo vpogleda v dogajanje družinske dinami-

ke, kar pa ne pomeni, da dijaki fizičnega nasilja ne doživljajo. Glede psihičnega nasilja se dijaki obračajo po pomoč v primeru spletnega nadlegovanja, izsiljevanja, žaljenja in podobno. Svetovalna delavka opaza, da se je v času epidemije, ko poteka pouk na daljavo, povečalo tudi nasilje preko spletnih aplikacij. Preden dijaki stopijo v stik s svetovalno službo, o svojih stiskah povedo razrednikom in sošolcem, zaupajo pa se tudi staršem, vendar stiske, ki se nanašajo na šolsko okolje, najprej izpostavijo razrednikom. Dijaki od svetovalne službe po navadi pričakujejo pogovor, varen prostor, da izrazijo stisko, in tudi nasvet, kako ravnati v določenih situacijah. Svetovalna delavka opaza, da bi dijaki težave, ki se nanašajo na šolo, radi kar preložili na svetovalno delavko. Takšna so velikokrat tudi pričakovanja staršev. Drugih posebnih pričakovanj pa v času epidemije ne opaza. Stiske, ki so se pojavile v času epidemije, so predvsem povezane s socialno izolacijo. Pojavlja se animoznost, apatičnost, pomanjkanje motivacije in brezcilnost. Svetovalna delavka meni, da dijaki najbolj potrebujejo spodbudo, pohvalo in pomoč pri organizaciji časa in šolskega dela. Pri pomoči pri premagovanju stisk dijakov v času epidemije smo pozorni, da ohranjamo stalen kontakt z njimi. Na ta način lažje zaznavamo spremembe v razpoloženju in vedenju. Na ta način ohranjamo odnos z dijaki, da v primeru, ko so v stiski, lažje povedo in izrazijo svoja občutja.

Intervjuvanka 4

Svetovalna delavka to delo opravlja 7 let. Na vprašanje, katere težave najpogostejše navajajo dijaki, pove, da so to težave z učenjem, nizka samopodoba, internetno nasilje, težave v ljubezni in s prijatelji ter družinske težave. Dijaki pogosto pridejo po nasvet v zvezi z nadaljevanjem šolanja. Svetovalna delavka zaznava, da je v čase epidemije manj dijakov, ki poiščejo pomoč v svetovalni službi, več pa je dijakov, ki potrebujejo pomoč pri pouku na daljavo. Zaznati je tudi, da so dijaki pogosto osamljeni. Svetovalna delavka opaza, da je med dijaki veliko verbalnega nasilja. Zaskrbljujoče je, da je verjetno verbalnega nasilja več, kot dijaki poročajo, ker ga velikokrat sami niti ne znajo prepoznati. Dijaki poročajo tudi o verbalnem nasilju s strani staršev, vendar manj pogosto. O fizičnem nasilju dijaki poročajo manj, o družinskem nasilju pa skorajda ne. Svetovalna delavka predvideva, da verjetno zaradi socialne izolacije. Psihično nasilje doživljajo predvsem s strani sošolcev, prijateljev, znancev, največkrat pa se odvija na spletu. Preden se dijaki obrnejo na svetovalno delavko, poiščejo pomoč pri starših, razrednikih, sošolcih in prijateljih. Dijaki največkrat pričakujejo, da bo problem rešen brez njihove aktivnosti in da bo svetovalna delavka namesto njih poiskala rešitev in jim povedala, kaj naj storijo, njim pa ne bo potrebno prevzeti odgovornosti za posledice odločitev. V času epidemije ni opaziti kakšnih po-



sebnih pričakovanj. Svetovalna delavka opaza, da so dijaki v nekakšnem svojem mehurčku in da jim je stik z nami kar malo odveč. Tisti, ki so pred epidemijo prihajali na pogovor, ta stik ohranjajo tudi naprej. Glede na opazovanje svetovalne delavke je med stiskami, ki so se pojavile v času epidemije, največkrat izpostavljena osamljenost. Pomembno izstopa tudi manjša motivacija za šolsko delo, prav tako motivacija za vzdrževanje stikov z drugimi. V času epidemije dijakom najbolj prav pridejo nasveti, kako organizirati dan, kako ohranjati telesno aktivnost, kako ohranjati stike s sošolci in kako navezati nove stike in poznanstva. Za zmanjšanje občutka nemoči v času epidemije z dijaki oblikujemo urnik dejavnosti, ki omogoča boljše mentalno stanje. Dogovorimo se o skupnih aktivnostih, jih beležimo in se potem o tem pogovarjamo, izmenjamo izkušnje in občutke.

Rezultati in razprava

Pri analizi smo uporabljali kvalitativni pristop, ki ga je uporabil Mesec (1998), in sicer smo določali posamezne pojme in jih s pomočjo posploševanja določali po posameznih abstraktnih ravneh. Pojem na tretjem nivoju, ki je najbolj posplošen, smo tako primerjali po posameznih vsebinskih postavkah z ostalimi intervjuvanci. Svetovalni delavci ugotavljajo, da dijaki, ki pri njih poiščejo pomoč, največkrat izpostavijo osebnostne stiske, učne težave, družinske in ekonomske težave družine, nezainteresiranost za šolsko delo, pomanjkanje motivacije in težave, ki izhajajo iz nizke samopodobe. Svetovalni delavci ugotavljajo, da ni zaznati večjega števila dijakov, ki bi v času epidemije poiskali pomoč. Izpostavijo pa dodatne težave, ki so povezane z epidemijo, kot so socialna izolacija, manjša motivacija za šolsko delo, brezciljnost, naveličanost in občutek prikrajšanosti ter težave zaradi pomanjkanja znanja spletnih orodij.

Svetovalni delavci opazajo, da se verbalno nasilje dogaja predvsem s strani sošolcev, vrstnikov in prijateljev ter tudi sorojencev. Fizičnega nasilja s strani vrstnikov je zaznati manj kot pred epidemijo, o fizičnem nasilju v družini dijaki ne poročajo, svetovalni delavci pa ga tudi težje zaznajo in prepoznajo, ker izobraževanje poteka na daljavo. Psihično nasilje je prisotno predvsem na spletu med vrstniki. Svetovalni delavci ugotavljajo, da preden dijaki vzpostavijo stik s svetovalno službo, poiščejo pomoč najprej pri razredniku, sošolcih in starših. Od svetovalne službe dijaki po navadi pričakujejo pogovor, podporo, vodenje, posredovanje pri učiteljih, pozornost, navodila, kako ravnati v določenih situacijah, dijaki pa pričakujejo tudi, da svetovalne delavke namesto njih rešijo težave. V času epidemije svetovalne delavke tudi ugotavljajo, da dijaki nimajo posebnih pričakovanj, so se pa povečala pričakovanja njihovih staršev. Gle-

de stisk, ki so se pojavile v času epidemije pri dijakih, svetovalne delavke ugotavljajo, da se je predvsem pojavila potreba po spodbudi, motiviranju dijakov, vlivanju upanja, povečala se je potreba po pogovoru zaradi osamljenosti, dijaki potrebujejo pomoč pri načrtovanju urnika za šolsko delo, potrebujejo pa tudi spodbudo, da se družijo s prijatelji, vrstniki, pa čeprav preko družbenih omrežij. Za zmanjševanje občutka nemoči pri dijakih svetovalne delavke organizirajo razne preventivne dejavnosti, kot so razne dobrodelne akcije, pogovorne urice, razvedrilne delavnice, kulturne dejavnosti ter skupne aktivnosti.

Zaključek

S pričujočo raziskavo želimo prispevati k večji prepoznavnosti stisk med dijaki v času epidemije, ko izobraževanje poteka na daljavo. Iz raziskave lahko razberemo, da se število dijakov, ki potrebujejo pomoč v času epidemije, ni povečalo, kar pa ne pomeni, da se ne soočajo s stiskami, le svetovalni delavci jih težje prepoznajo, ker stik z dijaki poteka preko informacijsko-komunikacijske tehnologije. Vsekakor je opaziti porast verbalnega nasilja med vrstniki, ki se odvija preko socialnih omrežij, medtem ko fizičnega nasilja med vrstniki ni zaznati. Preden dijaki poiščejo pomoč pri svetovalnem delavcu, se največkrat obrnejo na razrednika ali druge odrasle. Zaradi epidemije dijaki doživljajo apatijo, strah in osamljenost ter pomanjkanje motivacije. Od svetovalnih delavcev predvsem pričakujejo pogovor in pomoč pri organizaciji šolskih obveznosti.

Viri in literatura

- Dernovšek M., Gorenc M., Jeriček H. (2006): *Ko te stresa stres*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, 14.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001): *Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research*. Psychological bulletin, 127(1), 87.
- Frydenberg E. (2008): *Adolescent coping: Advance in theory, research and practice*. London: Routledge, 119–133.
- Kalabić Maglica B. (2006): *Spolne i dobne razlike adolescenta u suočavanju sa stresom vezanim uz školu*. Psiholgijske teme, 7–24.
- Gostečnik C., Pahole M., Ružič M. (2000): *Biti mladostnikom starši*. Brat Francišek in Franciščanski družinski center. Ljubljana, 19–20.
- Dahir, C. A., Burnham, J. J., & Carolyn, S. (2009): *Listen to the voices: School counselors and comprehensive school counseling programs*. Professional School Counseling, 12(3), 2156759X0901200304.
- Hatch, T., & Chen-Hayes, S. F. (2008): *School counselor beliefs about ASCA national model school counseling program components using the SCPCS*. Professional School Counseling, 12(1), 2156759X0801200104.
- Marcia, J. E. (1980): *Identity in adolescence*. Handbook of adolescent psychology, 9(11), 159–187.
- Marjanovič Umek, L., et al. (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 212.
- Mesec, B., & Lamovec, T. (1998): *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo, 20–27.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018): *The age of adolescence*. The Lancet Child & Adolescent Health, 2(3), 223–228.
- Siegel, D. J. (2014): *Vihar v glavi: moč najstniških možganov*. Družinski in terapevtski center Domžale, 13.
- Ule, M., in Kuhar, M. (2003): *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 94.

Spoznavanje planetov v našem osončju



Tadeja Fatur, vzgojiteljica, Vrtec Mavrica Izola

Prispevek obravnava aktualno temo: spoznavanje planetov v našem osončju v povezavi z različnimi dejavnostmi s področja kurikula. Otroci so v okviru tedenskega projekta, ki je potekal v Vrtcu Mavrica Izola, spoznali naše osončje in ga predstavili na različne načine. Ugotovili so, koliko planetov je v našem osončju, kakšne barve, oblike in velikosti so, iz česa so, kako se vrtijo in kako oddaljeni so od Sonca. Projekt je bil otrokom zelo zanimiv, saj so temo projekta predlagali sami, sodelovali pa so tudi v vseh fazah, ki so potekale v sklopu tega. Vključeni so bili tako v načrtovanje, izvedbo kot tudi evalvacijo. Ves čas so bili aktivni, med seboj so sodelovali in si pomagali.

Uvod

Planeti, zvezde, vesolje in vse, kar je povezano z njim, je tema, ki otroke že od nekdaj navdušuje. Ker že kar nekaj let kot vzgojiteljica opravljam delo v skupini najstarejših otrok, opažam, da vse generacije otrok vedno kažejo veliko zanimanja za to temo. V prvih mesecih šolskega leta običajno otroke vprašam, o čem bi se radi v skupini pogovarjali, kaj jih zanima in o čem bi radi zvedeli kaj več. Njihove ideje zapišem na plakat, ki ga razstavim v igralnici, posamezne pobude pa skozi leto poskušam vpeljati tako, da cilje in dejavnosti oblikujem na predlagano temo. Tudi v tem letu je bilo kar precej idej povezanih s tematiko vesolja in planetov, zato sem se odločila za izvedbo tedenskega projekta, preko katerega so otroci spoznali planete v našem osončju.

O vesolju

Vesolje je nastalo pred 14 milijardami let z velikansko eksplozijo prostora in snovi. Znanstveniki so jo poimenovali veliki pok. Sestavlja ga več milijard galaksij, ki se oddaljujejo druga od druge. To pomeni, da se vesolje neprestano širi. Galaksija je ogromen oblak zvezd in planetov, ki se vrti okoli svoje osi. Naši galaksiji pravimo Rimska cesta. Je spiralaste oblike in njene krake vidimo z Zemlje. Za Osončje pa bi lahko rekli, da je naš dom. Nastalo je pred petimi milijardami let iz ogromnega oblaka plinov in prahu. V središču je Sonce, okoli njega pa kroži osem planetov, ki so različno oddaljeni od njega (Lepetit 2013). Poleg Sonca so planeti največja nebesna telesa v osončju. Ne sijajo tako kot zvezde. Na nočnem nebu jih vidimo zato, ker se Sončeva svetloba od njih odbija. Nekateri znanstveniki so prepričani, da so planeti nastali tako, da so se kosi kamenja sprijeli skupaj (Bussolati 2001).

Planeti imajo tudi vsak vsaj po en naravni satelit oziroma luno in se vrtijo okoli svoje namišljene osi. Okoli Sonca kroži še na milijarde manjših asteroidov in kometov (Lepetit 2013).

Sonce je tako kot vse zvezde ogromna krogla žarečega plina in ni tako trdna kot Zemlja. Je žarnica Osončja, ki osvetljuje in greje planete. Zemlja je ravno dovolj oddaljena od njega, da na njej lahko živijo rastline in živali. Kolikor vemo, ni življenja na nobenem drugem planetu. Sonce se nam zdi velika zvezda zato, ker je tako blizu nas. V resnici je le majcena pika v galaksiji (Bussolati 2001).

Oblikovanje načrta

Sprva sem želela izvedeti, kaj otroci o planetih in našem osončju že vedo, zato sem jim postavila različna vprašanja na to temo ter njihove trditve zapisala na plakat. Seveda se je predznanje otrok zelo razlikovalo, zapisala pa sem prav vse trditve, ki so jih otroci povedali. Ker se vsi otroci niso strinjali s posameznimi trditvami, se je med njimi vnela debata o tem, kaj je res in kaj ne. Odločili smo se, da zapisane trditve preverimo, jih potrdimo ali ovržemo. Otroke je namreč najbolj zanimalo, kako se planeti imenujejo, kakšne barve, oblike in velikosti so, koliko jih je, iz česa so, kako se vrtijo, kako so razporejeni. V nadaljevanju so otroci razmišljali o tem, kje bi lahko našli posamezne informacije. S skupnimi močmi so prišli do ideje, da poiščejo knjige na to temo. Za dosego zastavljenega cilja smo načrtovali naslednje dejavnosti:

- Obisk Mestne knjižnice Izola in izposoja ustrezne literature;
- Pregled literature in ugotavljanje, kako se planeti imenujejo, kakšne barve, oblike in velikosti so, koliko jih je, iz česa so, kako se vrtijo in kako so razporejeni;
- Risanje planetov z voščenkami na črn papir;
- Oblikovanje planetov iz barvnega plastelina;
- Oblikovanje plakata;
- Priprava razstave.

Obisk knjižnice in proučevanje literature

Z otroki smo se odpravili v Mestno knjižnico Izola, kjer smo si izposodili ustrezno literaturo o planetih. Otroci so stopili do knjižničarja in ga prosili, da jim

pokaže, kje v knjižnici se literatura o planetih nahaja. Z njegovo pomočjo so izbrali nekaj knjig, ki smo si jih izposodili.

Naši cilji ob obisku knjižnice so bili, da otroke seznanimo s poklicem knjižničarja (področje družba), da otroci spoznavajo knjigo kot vir informacij (področje jezik), da ob branju knjige doživljajo ugodje, veselje, zabavo in pridobivajo pozitiven odnos do literature (področje jezik) ter da spodbujamo otrokove jezikovne zmožnosti (področje jezik).



Obisk knjižnice

Ob vrnitvi v vrtec smo se nato v igralnici razporedili po skupinah in pričeli s proučevanjem literature. Otroci so si ogledovali fotografije in se med seboj pogovarjali.

Izjave otrok

Mark, 5 let: »To je naša Zemlja, naš planet.«
Mitja, 5 let: »Glej meteorja, tam so živeli dinosavri.«
Adam, 5 let: »Ne, to je kamen.«
Kristjan, 5 let: »Skale gorijo in padajo na Zemljo.«
Matej, 5 let: »Vesolje, glej, kot igrica astronauti.«
Lea, 5 let: »Eni planeti imajo obroč.«
Petra, 5 let: »Neki planeti so veliki, eni pa mali. Lahko so katerekoli barve.«
Sandra, 5 let: »Planeti so iz zemlje, lesa, kovine, majhnih kockic.«
Sija, 5 let: »Najbližje Soncu je Hofer, ne, Eurospin, ne, Merkator, ne, Merkur je.«

Če jih je kaj zanimalo, so vprašali odraslega. Pri listanju literature in z mojim ustreznim usmerjanjem so prišli do posameznih odgovorov na vprašanja, ki so si jih zastavili. Takoj so ugotovili, da so planeti okrogle oblike, različnih barv in velikosti. S štetjem so ugotovili, koliko jih je. Želeli so, da jim preberem njihova imena. Poimenovali so le Zemljo in jo tudi prepoznali na sliki, ena izmed deklic pa je poimenovala tudi Merkur. Ugotovili so, da imajo nekateri planeti obroč,

drugi pač ne, in kateri planet ima najbolj izrazit obroč. S pomočjo slikovnega prikaza so ugotovili tudi, kako se planeti vrtijo. Lik elipse so poimenovali, saj so se s to obliko že srečali pri spoznavanju in igri z geometrijskimi liki. Ugotovili so tudi, da se planeti vrtijo okoli Sonca in da so od njega različno oddaljeni. Pogovarjali so se tudi o tem, ali na ostalih planetih kdo živi, in prišli do ideje, da na njih živijo vesoljci.



Ogled literature in iskanje informacij

Oblikovanje planetov iz plastelina

V nadaljevanju so otroci oblikovali planete iz barvne plastelina. Za to dejavnost se je odločila skupina dečkov. Najprej so si planete ogledali v literaturi, nato si je vsak izbral en planet, ki ga bo oblikoval. Izbrati je moral ustrezno barvo plastelina in začeti z oblikovanjem. Ker so pri nekaterih planetih potrebovali kombinacijo različnih barv, so si med seboj sposojali plastelin. Ko so planete oblikovali, so jih primerjali med seboj po velikosti in ugotavljali, kateri je prevelik in kateri premajhen. Preoblikovali so jih tako, da so ustrezali razmerju velikosti planetov na fotografiji. Pri tem so razvijali prstne spretnosti (področje gibanje), spoznavali pomen sodelovanja (področje gibanje), razvrščali planete po velikosti in uporabljali izraze za opis barve, položaja ter preštevali (področje matematika) in spoznavali posamezno umetnostno vrsto (področje umetnost).

Izjave otrok

Peter, 5 let: »Jaz bom naredil en planet z obročem. Tega zelenega.«
Mark, 5 let: »Jaz bom tega največjega. Rabim oranžno.«
Mitja, 5 let: »Rabim še bele za obroč.«
Adam, 5 let: »O glej, Saturn je malo manjši od tega Jupitra. Ja, saj tudi mora biti.«
Kristjan, 5 let: »Ne porabi vsega plavega plastelina za Zemljo, vidiš da ga rabim tudi jaz.«
Matej, 5 let: »Jaz rabim dosti rumenega za Sonce, ker je veliko.«
Tine, 5 let: »Sonce ni planet, je Zvezda.«



Oblikovanje planetov iz plastelina

Risanje planetov z voščenkami

Pri naslednji dejavnosti so otroci risali planete z voščenkami na črn papir. Pomagali so si z ogledom literature. Tudi tu so morali biti pozorni predvsem na oblike, barve in velikosti planetov. Nekateri so narisali vse planete, nekateri pa samo izbrane. Nekateri so se osredotočili tudi na oddaljenost od Sonca. Med risanjem so opazovali drug drugega in se pogovarjali.



Risanje planetov z voščenkami

Izjave otrok

- Kaja, 5 let:** »Jupiter je največji planet.«
Rok, 5 let: »Narisal bom Zemljo, to je naš planet.«
Zala, 5 let: »Sonce je rumeno in rdeče. Je kot krogla, ki gori.«
Jasna, 5 let: »Mars je rdeč.«
Jan, 5 let: »Ne obstajajo Marsovci na Marsu.«
Gregor, 5 let: »Jaz bom pa narisal vse planete.«

Oblikovanje plakata

Pri tej dejavnosti so otroci oblikovali plakat. Ponudila sem jim večji kos papirja, na katerega sem zapisala naslov projekta. Ker je bila otrokom beseda osončje tuja, so venomer uporabljali besedo vesolje,

zato sem na plakat zapisala naslov tako, kot so ga povedali, in vprašanja, ki smo si jih z otroki postavili na dano temo. Po svoji želji so prihajali k plakatu in ga oblikovali. Pri tej dejavnosti so sodelovale zlasti dekllice. Nekatere so risale planete, druge zapisovale njihova imena, tretje so jih barvale ... Med seboj so se spodbujale in si pomagale, če je bilo to potrebno. Z oblikovanjem plakata so v bistvu predstavile svoje ugotovitve oziroma zapisale odgovore na zastavljena vprašanja. Plakat nam je služil pri skupni evalvaciji, ki smo jo z otroki izvedli ob koncu vseh dejavnosti.



Oblikovanje plakata

Razstava

Zadnja dejavnost, ki smo jo z otroki izvedli na temo planetov, je bila priprava razstave. Otroci so izbrali prostor pred našo igralnico, kjer tudi običajno razstavimo njihove umetnije. Za pripravo razstave se je odločila skupinica dečkov in le ena deklica. Lepili so risbe na pano, postavljali planete na podlago, zal lepili plakate na steno. Deklica je zraven oblikovanih planetov zapisala tudi ime posameznega planeta. Dva dečka sta oblikovala tudi vesoljsko ladjo iz duplo kock in jo razstavila.



Priprava razstave



Razstava

Zaključek

Otroci so ob zaključku projekta povedali, da jim je bil všeč in da so izvedeli veliko novega. S štetjem so ugotovili, koliko je planetov v našem osončju, z opazovanjem fotografij v literaturi pa kakšne barve, oblike in velikosti so, iz česa so, kako se vrtijo in kako oddaljeni so od Sonca. Otroke je izmed vseh dejavnosti najbolj pritegnilo oblikovanje planetov iz plastelina. Z njim tudi drugače zelo radi rokujejo. Med izvajanjem projekta so povedali, da ne bi ničesar spremenili, da pa bi si lahko pogledali tudi kakšen film o planetih, raketah in astronautih. V prihodnje si želijo raziskovati dinosavre.

Tudi sama lahko ob koncu projekta potrdim, da je delo z udeleženci potekalo v skladu s pričakovanji. Vsi zastavljeni cilji so bili doseženi in s tem tudi končni cilj projekta. Splošno vzdušje med izvajanjem projekta v skupini je bilo zelo sproščeno. Otroci so med seboj sodelovali, se pogovarjali, si pomagali. Vsi udeleženci so bili aktivni. Menim, da je bilo vzrokov za

uspešno izveden projekt kar nekaj, in sicer: Otroci so sami izbrali temo, o kateri so želeli izvesti nekaj več, zato so bili za izvedbo projekta izredno motivirani. Projekt je bil izvedljiv in primeren njihovem razvoju. V nadaljevanju lahko rečem, da je k uspešni izvedbi prispevalo tudi dobro skupno načrtovanje – kaj želimo izvesti, kako bomo to izvedli, kdo, kje in kdaj. Nič ni bilo prepuščeno naključju. Otroci so se med izvajanjem počutili varno, ker so poznali potek dela, bili so odgovorni za svoje naloge, morali so sodelovati med seboj, bili so ves čas aktivni ter, kar se mi zdi najbolj pomembno, prav vsak izmed otrok je k projektu nekaj prispeval, in to tisto, kar je želel.

Starši so nas, strokovne delavke, spraševali, ali se pogovarjamo kaj o planetih, ker so jim otroci doma govorili o tem. Eden izmed dečkov je od doma prinesel nekaj knjig o planetih in vesolju. Mamica enega izmed dečkov je vprašala, če nam je deček sam vedel kaj povedati o planetih, ker so se doma o tem veliko pogovarjali.

Razstavo so starši zelo pohvalili. Presenetil jih je način, na katerega so otroci predstavili svoja spoznanja. Tudi sami so ugotovili, da planetov ni devet, ker Plutona ne uvrščamo več med planete, in da obroča nima le Saturn. Razstavo projekta so si ogledale tudi nekatere druge strokovne delavke vrtca in pohvalile izdelke, ki so nastali v okviru obravnavane teme. Vsi skupaj se ob uspešno zaključenem projektu tako že veselimo prihodnjih projektov v našem vrtcu. Glede teme pa se pustimo presenetiti brezmejnosti otroške domišljije ...

VIRI IN LITERATURA

Bussolati, M. (2001): *Pogled v vesolje*. Tržič: Učila International.
Bahovec, E. (1999): *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
Lepetit, E. (2013): *Vesolje*. Ljubljana: Založba Okaši.

Astronomija za radovedne

Zvezdne karte, planeti, zvezde, galaksije

Kaj vse je v vesolju? Kje je gora Olimp na Marsu?
Kje točno je pristal prvi človek na Luni?
Kje se nahaja tirnica, po kateri kroži
Mednarodna vesoljska postaja?

Nova knjiga vam bom pomagala pri odkrivanju ozvezdij, planetov in meglic, ki jih lahko vidimo s prostim očesom, in tudi tistih, ki jih lahko opazimo samo s pomočjo najsodobnejših teleskopov.

DIDAKTA

041 308 300

zalozba@didakta.si

www.didakta.si

Ko nas večina sprejme drugačnost in otrok postane učitelj



Tjaša Ovniček, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, Kranjski vrtci, Vrtec Najdihojca

Tako kot v vsakdanjem življenju (predvsem v okviru družine), se tudi v vrtcu spletajo raznovrstni odnosi – med odraslimi, med otroki ter med otroki in odraslimi. Pri tem je pomembno, da se v odnosih vsi udeleženci počutijo varno in sprejeto, pri čemer odigra pomembno vlogo prav vzgojiteljica, ki otrokom z lastnim pristopom omogoča tako počutje.

»Vzdušje ustvarja pogoje za odnos, ki naj bi bil topel, prijateljski, prijazen, spoštljiv.«

Retuznik Bozovičar in Kranjec 2010, 171

UVOD

Prišel je mesec september, uvajanje in spoznavanje nove skupine otrok, starih štiri leta. Večina teh je že dlje časa obiskovala vrtec in tudi otroci so se poznali že iz zgodnjega obdobja malčkov. S starši novo sprejetega otroka smo se dogovorili, da bodo otroka uvajali postopoma ter mu dali potreben čas, da se prilagodi novemu okolju in osebam. Otroka sem hitro sprejela. Bil je izredno prijeten in nežen. S starši sem vzpostavila dobro in zaupljivo komunikacijo. Zaradi njegove drugačnosti sem pričela iskati informacije v knjigah in se povezala s svetovalno službo. V uvajalnem času sem lahko dobila osnovni vpogled v otrokovo funkcioniranje, sporazumevanje, odnos s starši ter spoznala njegove veščine in primanjkljaje. S sodelavko sva se kmalu začeli zavedati, da bova potrebovali pomoč.

Novo sprejeti otrok se ni zanimal za igro vrstnikov, deloval je, kot da jih v svoji igri ne opazi, kar pa ne morem trditi za ostale otroke v oddelku. Prva težava, s katero sem se srečala v začetnih mesecih, je bila, da so vrstniki otroka zaradi njegovih burnih reakcij, glasnosti in slabega občutka za potrpljenje sprejemali z zadržki, strahom in se od njega odmikali. Otrok je bil ob jutranjih prihodih daljši čas osredotočen zgolj na zapiranje in odpiranje vrat igralnice. Tudi na sprehodih so ga pritegnila vrata in njihov sistem. Ob tem je svoje zanimanje in navdušenje kazal z mahanjem z dlanmi, kot bi letel. Očesnega stika ni vzdrževal daljši čas. Njegov govor je bil šibek oziroma je tvoril zgolj nerazumljive besede. Občasno sem zaznala kakšno v angleškem jeziku. Na vprašanja ni odgovarjal, občasno pa je pokazal na kakšen predmet, a ga ni poimenoval. Pripovedovanje otrokom mu ni vzbudilo zanimanja. Večino časa je hodil in krožil po igralnici. Stranišča ni uporabljal, čeprav je bil brez plenice. Straniščne školjke se je bal. Igra ostalih otrok ga ni zanimala. Pogosto si je

želel prisvojiti igračo vrstnika. Sprožil je konflikt, ob tem pa reagiral s kričanjem in se skril pod mizo. Pri mizi je želel sedeti vedno na istem mestu, zato smo prostor označili z njegovim simbolom. Pomirjalo ga je petje in igranje na instrumente. Tu je kazal več zanimanja, njegova koncentracija ob izvajanju ritmov pa je bila daljša. S starši dotičnega otroka sem imela ves čas odprto komunikacijo in zaupali so v moje delo. Zavedala sem se, da sta za otrokov socialni razvoj in učenje pomembna tako družina, vrtec kot tudi vrstniki in družba, v kateri otrok živi. Ti dejavniki so kazalci otrokovega razvoja in odraščanja.

Želela sem, da bi otroci razumeli, prepoznali in spoštovali razlike med vrstniki ter otroka lažje sprejeli. Zavedala sem se, da bom otrokom največ ponudila z dobrim zgledom, s konstruktivnim prigovarjanjem in vodenjem, kjer ne bodo imeli občutka vsiljivega svetovanja. Klima v oddelku naj bi temeljila na spoštovanju, skrbnosti in medsebojni pomoči. Te dolgoročne cilje sem izpolnjevala dve leti. Prvi cilji, ki sem si jih zastavila, so se navezovali na prikriti kurikulum. Prikriti kurikulum po Hagan in Smith (1993 v Bastič Zorec 2003) zajema tudi stališča, vrednote in stereotipe vzgojiteljic/vzgojiteljev, kar pomeni, da se le-ta nezavedno večkrat zrcalijo v ravnanju z otroki.

Prikriti kurikulum

Kurikulum je sopomenka za načrtovan vzgojno-izobraževalni program, ki zajema vsa pomembna področja otrokovega razvoja. Ob izvajanju standardnega kurikuluma pa venomer nezavedno izvajamo tudi t. i. prikriti kurikulum, ki ga prav tako obravnavamo kot pomemben vzgojni dejavnik. S tem se prikriti kurikulum nanaša na socialne odnose in komunikacijo med strokovno delavko/delavcem in otroki, čustveno odzivanje strokovnih delavk na potrebe otrok, ustvarjanje socialnega ozračja v skupinah, razumevanje individualnih razlik med otroki in upoštevanje le-teh, skrita pričakovanja vzgojiteljice, dnevne razporeditve prostora in časa, uveljavljanje pravil in druge na prvi pogled samoumevne dejavnosti. Vsi ti dejavniki brez dvoma vplivajo na realizacijo področno vzgojno-izobraževalnih ciljev (Marjanovič Umek idr. 2001).

Veliko časa in truda sem porabila, da je otrok spoznal in sprejel dnevno rutino. Ob tem sem ostalim otrokom sporočala, da smo si med seboj različni in imam od vsakega od njih drugačna pričakovanja. S svojim pogostim usmerjanjem in posredovanjem pomoči otroku s posebnimi potrebami sem bila ostalim zgled. S tem sem jim sporočala, da ni nič narobe, če smo si različni, da imam voljo in bom vztrajala, dokler bo otrok to potreboval. Od mene so se učili, da si vedno znova zaslužimo novo priložnost in nekateri še več spodbud. Ampak želela sem več. Ko so pridobili zaupanje in so določeni že izgubljali strah in odpor do novo sprejetega, sem jih pričela aktivno vključevati. Prosila sem jih za pomoč. Večkrat sem jih nagovorila, da si moramo med seboj pomagati, da nam bo šlo vsem lažje in se bomo ob tem dobro počutili. V proces učenja sem vpeljevala teme, ki so zajemale otrokove občutke in čustva.

Udeležili smo se CAP delavnic, ob branju knjig so se lahko poistovetili s pravljičnimi junaki in se učili dramatizacije, spoznavali so poklice, ki ljudem nudijo pomoč ipd. Vse to mi je bilo v pomoč, da tudi otroci postanejo vzgojitelji in da se zavedajo, kako lahko usmerjajo sami in so tudi sami zgled. V primeru otroka, ki je imel posebne potrebe, verbalno sporazumevanje pogosto ni prišlo v poštev. Seznanjala in učila sem jih kretenj telesa in mimike, ki smo jo ob koncu šolskega leta osvojili vsi. Sporazumevali smo se z rokami in kratkimi gestami (pri-di, počakaj, daj mi roko, ne kriči, stop, usedi se ...), med letom pa smo uporabljali še slikovno gradivo. Na slikah so bile prikazane rutinske dejavnosti in potek dneva v vrtcu. Te kartončke za sporazumevanje je večina otrok znala kratko in razločno opisati. Slike smo si skupaj ogledovali, pritrjene smo imeli v igralnici, garderobi in umivalnici ter jih večkrat vzeli s seboj na sprehod. Dotični otrok pa je čez čas razumel, kaj se od njega želi in pričakuje. Določeni otroci so mu samoiniciativno pričeli podajati roko ob prehodu iz ene dejavnosti ali prostora v drugega, saj so ga spremembe razburile. Pri mizi, kjer je obedoval, so ga otroci pohvalili, kako lepo drži v rokah kruh, ali ga usmerili, kje naj slonijo njegovi komolci. Podržali so mu stol, da se je lažje usedel ob mizo. Prinesli so mu prozoren kozarec, v njem pa vodo, ter ga spodbujali, da pije. Kadar je vstajal od mize, so ga potrpežljivo vodili nazaj k mizi, kjer je skupaj z njimi nadaljeval z obrokom. V trenutkih njegove jeze in žalosti, ko je svoje nestrinjanje in stisko izražal z ležanjem na tleh, butanjem z rokami ob mizo, skrivanjem in jokom pod mizo, so otroci le-to postopoma znali mirno sprejeti in reševanje dogodka prepustili vzgojiteljicam. Ponuditi pomoč in tolažbo pa občasno ni uspelo niti vzgojiteljicam. V zadnjem obdobju predšolskega leta so se trije otroci iz našega oddelka otroku približali v tej meri, da so ga poklicali po imenu, z



gesto pokazali, da naj jim da roko, in ga odpeljali v kotiček za umirjanje. Usedli ali ulegli so se poleg njega, mu prinesli njegovo priljubljeno žogico ter bili preprosto z njim, dokler se ni umiril in dovolil njihove tolažbe.

Socialni odnosi in vloga vrstnikov

Vloga vrstnikov je nujno potreben proces za nastanek in ohranjanje medsebojnih in drugih socialnih odnosov, vendar ni enaka socialnim odnosom. Ti medsebojni odnosi so posledica trajnejših, ponavljajočih se interakcij med dvema ali več osebami, ki temeljijo na zaupnosti, naklonjenosti, privrženosti do drugega in tudi empatiji do drugih oseb v odnosu. Odnos vedno temelji predvsem na emotivnem razmerju, saj v njem razvijamo čustven odnos do druge osebe (Ule 2005, 224).

Otrok je v dveh letih vidno napredoval. Skozi slikovno gradivo, ki mu je bilo v pomoč za razumevanje vrtčevske rutine in opis dejavnosti v našem vsakdanu, je spoznaval besede in njihov pomen. Pričel je govoriti, opisovati in nizati besede v kratke povedi. Osvojil je izraze, s katerimi je izražal svoje želje, prosil za pomoč ali opisoval dogajanje, ki mu je bil priča. Počasi se je pričel zanimati za sestavljanke, saj je v prvem letu vse zgolj razstavljal. Ostale otroke sem spodbujala, da mu pokažejo, kako igrato sestavimo nazaj. Proces je potekal postopoma. V samem začetku ni kazal interesa, prav tako ni spremljal z očmi. Ker pa je imel rad gibanje, premikanje, kotaljenje ter žoge, smo v veliko iger prenesli žoge in druge pripomočke, s katerimi je krepil očesne mišice ter usmerjal pogled v dejavnost, ki smo jo izvajali. Podaljševala sem čas in s tem krepila njegovo pozornost. Bolj poglobljeno sem se pričela seznanjati s senzorno integracijo.

Senzorna integracija

S senzorno integracijo se srečujemo vsak dan, naši možgani vsako sekundo dobivajo nešteto informacij iz zunanjega sveta in notranjih receptorjev o svetu, ki nas obdaja, ter o naši vlogi v njem. Skozi taktilni, vestibularni, propioceptivni, vizualni, slušni,

okušalni in vohalni sistem neprestano sprejemamo različne informacije in sposobnosti možganov, da te informacije razvrstijo, organizirajo, skladiščijo, priključijo in uporabijo, so osnova za oblikovanje zaznavanja, vedenja, gibanja in učenja (Ayres 2002, 15).

Preko čutil dobimo informacije o telesu, fizičnem stanju telesa in okolici, v kateri se trenutno nahajamo. »Možgani morajo organizirati vse te občutke, da bi se lahko človek normalno gibal, učil in vedel. Možgani locirajo, razvrščajo in urejajo občutke podobno, kot prometni policist usmerja avtomobile« (Ayres 2002, 16).

Z vsemi otroki sem izvajala dejavnosti, s katerimi so zaznavali svoje telo (zadaj, spredaj, levo, desno), se orientirali v prostoru in na ploskvi, krepili ravnotežje ter usmerjali pozornost na svoj odziv telesa. Aktivno smo izvajali gibalne dejavnosti (na prostem in v prostoru) ter z dotiki različnih materialov pridobivali nove izkušnje in jih s ponavljanji utrjevali. Skupaj smo sestavili vrsto čutnih poti in bosi hodili po različnih podlagah. V svoji praksi uporabljam elemente Brain Gyma, Bal-A-Vis-X, joge, sprostitvene masaže, vaje na ravnotežni deski, igre prehoda čez otrokovo sredino, dihalne tehnike ipd. Vsebine dejavnosti sem spoznavala na izobraževanjih v času svojega profesionalnega razvoja.

Omenjen otrok je napredoval hitreje, kot je bilo pričakovati. Ves čas sem intenzivno sodelovala s specialno pedagoginjo in logopedinjo, s katerima smo si predajale informacije o otrokovem delu, igri, napredku, socializaciji itd.

Otrok je le s težavo ohranjal očesni stik oziroma je bil le-ta kratek. Prav tako je bila izrazito kratka pozornost pri dejavnostih, kadar smo ustvarjali, zato sem iskala alternative tudi tu. Ko so ostali otroci risali, ustvarjali pri mizi ali pisali v zvezke, se je on zamotil drugače in pri ponujeni aktivnosti ni sodeloval. Izziv mi je bilo spodbuditi tudi njega. Sprejela sem dejstvo, da ne potrebuje zgolj več vaje, da bi se naučil večščin, ampak drugačen način izvajanja in drugačen pristop. Pričela sem uporabljati tablo za risanje s kredami, asfaltne površine, slikarsko stojalo in tablo za risanje s flomastri. Ponudila sem mu večji format in možnost, da je vse, kar je ustvaril, delal stoje ali v gibanju. Razbremenila sem ga prisilne drže in s tem sprostila njegovo telo in roke. Zaradi slabo razvite finomotorične spretnosti sem izvajala dejavnosti, ki so krepile manjše mišice rok, zapestja in prstov. Izvajal je pestre dejavnosti, večino v gibanju. V slabem letu je bil otrok že zmožen ustvarjati po kratkem navodilu. V začetku je risal zgolj črte, vijuge, kasneje pa je risal enostavne simbole, ki jih je kmalu prenesel na papir v sedečem položaju in jih tudi poimenoval. S prilagojenim načinom dela je krepil pozornost in koncentracijo. Iz

sestavljanek iz dveh delov je prešel na sestavljanje na dvajset delov in več. Vedno bolj pogosto je dejavnosti izvajal tudi sede.

Socialno vedenje

Ker je občasno prišlo med otroki v oddelku do konfliktnih situacij, smo to reševali z razlago naših občutkov, s podajanjem lastnih mnenj ter z možnostjo odmika posameznika v času pretiranega razburjenja. Vedno redkeje pa so prihajali v konflikt z otrokom s posebnimi potrebami. V sorazmerno kratkem času so razvili dobro toleranco do sprejemanja drugačnosti. Večina otrok se je znala umakniti, občasno so popustili ali pa iskali pomoč pri vzgojiteljici, ko so potožili o neljubem dogodku. Medtem ko so se razvijali in nabirali izkušnje, so vedno bolj pogosto rešitve iskali sami. Od otrok nisem nikoli zahtevala, da morajo biti razumni, spoštljivi in strpnosti v takšni meri, kot so to izkazovali vsak dan sproti. Zavedala sem se, da se uspešno učimo drug od drugega. Za vsakega od njihov bivših varovancev bi upala trditi, da so ga imeli radi, saj so zanj skrbeli kot za mlajšega brata ali sestro.

Otrok v predšolskem obdobju oblikuje odnose s člani svoje družine, vzgojiteljico v vrtcu, drugimi odraslimi in s svojimi vrstniki. Pri starosti približno dveh let in pol lahko torej opišemo njegovo socialno vedenje z različnimi dimenzijami, npr. z značilnostmi njegovega čustvenega prilagajanja, značilnostmi socialne interakcije z vrstniki in značilnostmi socialne interakcije z odraslimi (Lešnik in Marjanovič Umek 2005).

ZAKLJUČEK

Otrokova učna uspešnost ali neuspešnost je odvisna od odnosa med vzgojiteljico in otrokom. O tem govorita tudi Zupančič in Kavčič (2007), ki navajata, da se kakovost odnosa z vzgojiteljico ali učiteljico pomembno povezuje z otrokovo učno uspešnostjo. Otrok se je v mojem primeru počutil sprejetega, varnega, razumljenega, slišane, imel je dovolj časa in na vse zadnje poslušal ter pomoč vrstnikov, kar mu je omogočalo napredovanje in učno uspešnost. Za otrokov napredek smo bili v veliki meri zaslužni njegovi vrstniki v vrtcu in vzgojiteljici, ki smo mu pomagali in ga sprejeli takšnega, kakršen je, ne da bi pričakovali kaj v zameno.

LITERATURA:

- Ayres, J. (2002): *Dijete i senzorna integracija*. Zagreb: Naklada Slap.
 Bastič Zorec, M. (2003): *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
 Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005): *Kakovost predšolskih otrok v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. Psihološka obzorja, letn. 14, št. 4, 107–128*.
 Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001): *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: založba Obzorja.
 Retuznik Božovičar, A. in Kranjc, M. (2010): *Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju – v krogu življenja*. Velenje: Modart.
 Ule, M. (2005): *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
 Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007) *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Boljši športnik, uspešnejši matematik



Katarina Filipič, učiteljica dodatne strokovne pomoči
in svetovalna delavka, OŠ dr. Ivana Korošca Borovnica

Mediji nas nenehno bombardirajo z informacijami o pomembnosti gibanja za zdravje ljudi in optimalen razvoj otroka. Telesna aktivnost je v času epidemije, kot tudi v času, ki sledi po njej, pomembna, kot še nikoli doslej. Gibanje je izjemnega pomena tako za naše telo kot za psiho, zmanjšuje tveganje za bolezni ter tesnobo, zato je za preventivo ključno, da smo vsi skupaj, vsak po svojih zmožnostih, redno telesno aktivni. Učitelji ne smemo pozabiti, da bo potrebno šolske aktivnosti v času, ki prihaja, izvajati na prostem vedno, ko bosta učni načrt in snov to dovoljevala.

Uvod

Strokovnjaki današnjega časa nas učijo o tem, kako je gibanje pomembno za fizično in tudi psihično zdravje človeka. Glede na informacijsko dobo, v kateri živimo, otroci preživljajo z vsakim dnem vse več časa pred računalniki, mobilnimi telefoni in tablicami, zaradi česar opažamo naraščajočo potrebo po telesni aktivnosti. Otroci potrebujejo veliko gibanja in potreba po njem je zanje naravna (Tomori 2010). Otroke je potrebno spodbujati, da se vključujejo v nekatere športne dejavnosti že v zgodnji starosti, saj so ravno športi idealni za razvoj spretnosti predšolskih otrok in so zelo dobra osnova za razvoj socialnega življenja v šolskem obdobju (Torbarina 2011). Če želimo biti zdravi, je zelo pomembno, da otrokom omogočimo čim več gibanja že v času šolanja.

Otroci se največ naučijo preko druženja in igre. Prav tako je dokazano, da je učenje učinkovitejše, če je v možganih več kisika in če učenec pride do znanja preko izkušenj. Zato je pomembno, da vstop v šolo za otroke ne pomeni prenehanja z igro. Učenci se v šoli največ igrajo in gibajo pri športni vzgoji, vendar pa se gibanje lahko vključi tudi v vse druge ure pouka in se tako spodbudi celostni razvoj otroka. V prispevku zato želim predstaviti eno izmed možnosti utrjevanja poštevanke na prostem.

Gibanje in razvoj

Gibanje je za otroka naravna potreba, ki jo pogosto spontano zadovoljuje. Sodobni človek se zaveda potrebe po aktivnem preživljanju časa, zato je šport v vsakdanjem življenju vse bolj priljubljen med otroki in mladino ter se promovira kot eden izmed najdragocenejših dejavnosti za otrokov gibalni in psihološki razvoj. Ukvarjanje s športom močno vpliva na oblikovanje otrokove osebnosti ter njegove moralne in družbene vrednote. Otrok s športom oblikuje in sprejema sistem vrednot, razvije in sprejema nekatere zaželene lastnosti, kot so sodelovanje, asertivnost, odgovornost,

vztrajnost, pravila lepega vedenja in komunikacije. Prav tako spreminja in oblikuje življenjske navade (Videmšek 2007).

Učenci, ki so športno dejavni, imajo običajno bolj pozitivne osebne lastnosti, kažejo večjo čustveno stabilnost, boljši nadzor čustev, so bolj samozavestni, odločni, bolj vztrajni in pogumnejši (Tomori 2005).

Zadostna telesna dejavnost je varovalni dejavnik zdravja, saj vpliva na telesno in duševno zdravje na več načinov. Prispeva k boljši telesni kondiciji, cirkulaciji krvi in delovanju srca ter zmanjšuje napetost, tesnobo in depresivno razpoloženje. Vadba torej pozitivno deluje ne samo na fizično, ampak tudi na duševno zdravje. Številne študije kažejo, da so telesna vadba in športne dejavnosti zaščitni dejavniki proti depresiji in samomoru (Tomori 2010).

Gibanje in učenje

Gibalne aktivnosti so zelo pomembne za celostni razvoj otroka. Pozitivni učinki so vidni na motoričnem, čustvenem in socialnem področju. Številne raziskave pa kažejo tudi na izredno pozitivne učinke gibanja na učenje. Učenje z gibanjem je uspešnejše kot učenje v klasični šolski situaciji, ker so otroci za učno snov bolj motivirani in na vsebine bolj pozorni. Z gibanjem lahko ponazorimo katerokoli učno snov. Pri matematiki ponazarjamo števila, računske operacije, geometrijske oblike, simetrijo, merske enote, se razvrščamo (Andrejka Kavčič 2005). Avtorica navaja naslednje sklope gibalnih iger:

1. sklop iger: gibalne igre z navodili (prostočasne otroške igre, ki se jim prilagodijo pravila in se postavijo v matematični okvir).
2. sklop iger: plesno ritmične igre ob glasbi (pri njih prevladuje svobodno gibanje ali gibanje po določenih vzorcih, k temu pa dodamo matematične naloge).

Avtorica navaja še aritmetične gibalne igre, kjer igra poteka po številčni vrsti, ki jo narišemo na tla. Takšne sklope gibalnih iger lahko prilagodimo in uporabljamo pri učenju ali ponavljanju katerikoli drugih učnih snovi, npr. pri slovenščini, učenju tujega jezika, spoznavanju okolja.

Za reševanje matematično-logičnih problemov otrok z gibanjem dobi konkretno izkušnjo, ki ima velik pomen predvsem za otroke, ki so na predoperativni stopnji mišljenja. Otrok je z vstopom v šolo bodisi na predoperativni stopnji kognitivnega razvoja bodisi na stopnji konkretno logičnih operacij, za katero je značilno, da je otrok sposoben logičnega mišljenja, vendar le, če naloga zahteva miselno reševanje konkretno predstavljivih problemov (Pišot in Planinšec 2005).

Primer urjenja poštevanke na prostem

Opisala bom nekaj primerov vaj poštevanke na prostem.

IGRA 1

Na krožnike napišemo večkratnike števila, ki ga ponavljamo. V mojem primeru sta to števili 7 in 8. Papirnate krožnike postavimo na eno stran igrišča. Učenci se postavijo na drugo stran igrišča. Igra poteka v dvojicah. Eden iz para sprašuje račune, npr. 7×8 , drugi učenec teče na drugo stran igrišča in prinese krožnik s pravilnim rezultatom. Zmagovalec je par, ki hitreje prinese vse krožnike s pravilnimi rešitvami.



IGRA 2

Na šolskem igrišču s kredo narišemo stotični kvadrat. Učence razdelim v manjše skupine. Eden v skupini sprašuje račune poštevanke (6×8 ; 7×9). Učenec namesto odgovora sonožno skoči na pravičen rezultat v stotičnem kvadratu. Po nekaj ponovitvah vajo spreminjamo (zahtevamo, da se učenec dotakne produkta števil 7 in 8 z desno nogo, potem, da se produkta števil 6 in 8 dotakne z levo roko, in tako naprej). Člani v skupini se izmenjujejo. Lahko jih več istočasno rešuje naloge in igra postane zelo zanimiva. Naloge lahko spreminjamo glede na znanje in starost učencev. Lahko rešujemo besedilne naloge, ki zahtevajo več razmišljanja in usklajevanja.

Primer: Skoči z eno nogo na število, ki ga dobiš, če produktu števil 8 in 7 dodaš število 3. Drugemu učencu damo nalogo, da od števila, na katerem stoji prvi učenec, doda produkt števila 4 in 3. Pri takšnih primerih istočasno urimo še pozornost in koncentracijo, ker od učencev zahtevamo, da vsi računajo in spremljajo rešitve sošolca, saj je pravilnost njihove naloge povezana s pravilnim izračunom sošolca.





IGRA 3

Na igrišču narišemo veliko kačo. Kačo razdelimo na kvadratke in vpišemo števila, ki jih potrebujemo. Učenci sonožno skačejo na večkratnike določenega števila (npr. 3, skačejo na število 3, 6, 9 ... 30). Igro ponovimo z navodilom, da skačejo na večkratnik števila 3, in sicer tokrat nazaj 30, 27, 24 ... 3).



IGRA 4

Učenci preskakujejo kolebnico (en učenec sprašuje račune, npr. koliko je 3×5 , drugi učenec namesto odgovora tolikokrat preskoči kolebnico. Učenci se izmenjujejo).



Zaključek in sklepne misli

Znanje, ki ga otroci dobijo preko gibanja, je neprecenljivo, saj otroci na ta način učenje doživljajo le kot igro in pozitivno izkušnjo. Ne smemo pozabiti, da z učenjem preko gibanja prav tako urijo socialne stike, komunikacijo, motorični razvoj, vidno in slušno zaznavanje, obenem pa krepijo telo in duha. Takšen način prenašanja znanja bi moral postati stalnica v učnem procesu, saj otroci veliko časa preživijo v šolskih klopih in zaprtem prostoru. Ravno preko učenja na prostem lahko učitelj učencem omogoči, da so med učnimi urami gibalno aktivni, pa vendar spoznavajo novo učno snov. Gibalne dejavnosti lahko učitelji v pouk vključijo na različne načine (kot učno metodo, kot skrb za zdravje, kot sprostitve ali kot dejavnosti za razvijanje motoričnih spretnosti in sposobnosti).

Literatura

Andrejka Kavčič, R. (2005): *Učenje z gibanjem pri matematiki: priročnik gibalnih aktivnosti za učenje in poučevanje matematike v 2. razredu devetletke*. Ljubljana: Društvo Bravo.
 Pišot, R. in Planinšek, J (2005): *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Annales.
 Tomori, M (2005): Psihosocialni pomen telesne dejavnosti v mladostniškem obdobju. V: S. Kostanjevec, G. Torkar, M. Gregorič in M. Gabrijelčič Blenkuš (ur.): *Zdrav življenjski slog srednješolcev: Priročnik za učitelje*, str. 44–47. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
 Tomori, M (2010). Duševne koristi telesne dejavnosti v razvojnem obdobju. V: *Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre: kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine?*, str. 115–125. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
 Torbarina, Z. (2011). Šport – zaščitni čimbenik u suočavanju s različnim ponašanjima djece i mladih. JAHN, Vol. 2 (3), str. 65 – 74. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=102584 (Pridobljeno 9. 10. 2020)
 Videmšek, M in Pišot, R (2007): *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Govorni razvoj pri najmlajših in kako ga spodbujati v vrtcu



Sabina Žavski, dipl. vzgojiteljica in mag. managementa znanja, Vrtec Tončke Čečeve Celje

V prispevku predstavljam govor in govorne spodbude pri najmlajših otrocih. V vrtcu se trudimo za razvoj govora, besedišča, besednega razumevanja, pripovedovanja, pogovora kot načina socialne interakcije, kasneje jezikovnega opismenjevanja itd. Čeprav se včasih zdi, da pri najmlajših zaradi nerazvite verbalne komunikacije govor ni velikega pomena, se v tem obdobju odvijajo najpomembnejše faze razvijanja govora. Pomena razvijanja predbralne pismenosti in opismenjevanja se zaveda tudi stroka. Predstavljam konkretne dejavnosti in pomen govornega vzorca vzgojitelja.

Značilnosti govora

Govor je v človekovem razvoju zelo pomemben: gre za oblikovanje človeka kot posameznika (individualna funkcija govora) in za vzpostavljanje komunikacije z okolico (družbena funkcija govora). Govor je pomemben dejavnik v razvoju osebnosti in njegovi socializaciji (Marjanovič Umek 1990). Batistič Zorec (2000) pravi, da ima govor mnoge funkcije, najosnovnejša pa je, da besede simbolizirajo stvari in dogodke, zato s pomočjo govora mišljenje osvobaja vezanosti na trenutno situacijo. V razvoju govor otroku omogoča, da intelektualno sodeluje v socialnem življenju skupine, ki ji pripada.

Govorni razvoj ni odvisen le od otrokove starosti, ampak tudi od spodbud, ki jih je deležen v svojem okolju s strani odraslih in starejših sorojencev, ki otroku predstavljajo govorni model. Razvoj govora poteka v povezavi z nekaterimi drugimi področji razvoja, npr. razvojem otrokovega mišljenja, spomina, simbolnega predstavljanja. Poleg spodbud je odvisen tudi od splošne inteligentnosti, spola in drugih neugodnih vplivov (hospitalizacija, neugodna emocionalna klima, bilingvizem) (Ribič Hederih 2002).

Vzgojitelji se trudimo z jezikovnimi dejavnostmi vzpodbujati razvoj govora, kljub temu pa so tu še odločilni dejavniki, ki vplivajo na pravičen razvoj govora:

- zdrav živčni sistem,
- razvite psihične funkcije (zaznavanje, mišljenje, pozornost, pomnjenje),
- razvita čutila,
- zdravi govorni organi,
- dober zgled govora v okolju (starši, skrbniki, vzgojitelji) (Nemec in Krajnc 2011).

Faze govornega razvoja

Otrok v procesu oblikovanja govora preide več faz. Poudariti je treba, da so nam ti mejniki sicer v

pomoč pri sledenju otrokovega govornega razvoja, vendar pa se govor pri vsakem otroku razvija z različno hitrostjo.

Grilc (2014) trdi, da se govorni razvoj začne že v predjezikovnem obdobju, kjer otrok s svojimi odzivi, kot so jok, izraz obraza, geste in kretnje vsega telesa, obrača pozornost nase. Oblikovanje govora temelji na obvladovanju glasovno-govornega sistema. Marjanovič Umek (1990) govori o pomembnosti zgodnje komunikacije.

Kaplan in Kaplan (v Marjanovič Umek 1990) razdelita predjezikovno obdobje v štiri faze. To so jok, gruljenje, bebljanje in izgovorjava po govornem vzorcu. Z jokom otrok sporoča, da je lačen, ga nekaj boli in tudi svoja čustva. Z gruljenjem sporoča, da je zadovoljen, srečen razburjen. Faza bebljanja nastopi okoli šestega meseca. Otroci v tej fazi vokalizirajo in uprabljajo glasovne povezave soglasnik-samoglasnik, npr. pa, ga (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). Naslednja faza je čebljanje, za katero Žnidaršič (1993) pravi, da se otrok v njej nauči uporabljati ustrezne mišice in mišične skupine, zato postanejo glasovi s časom bolj razumljivi in podobni pravim glasovom. Proti koncu prvega leta nastopi faza izgovorjave po govornem vzorcu. Nekateri otroci prvo besedo spregovorijo že v osmem ali devetem mesecu, največ otrok pa v enajstem ali dvanajstem. O prvi besedi govorimo takrat, ko je zveza med besedo in poimenovano osebo smiselna. Otroci v tem času sliši mnogo besed, usvoji pa le tiste, ki ga zanimajo. To je obdobje, ko otrok zaradi še ne dovolj razvitega slušnega središča ne more reproducirati besed.

Otrok mnogo več besed razume, ne zna pa jih še izgovoriti. Izrazi so povezani z najosnovnejšimi potrebami in čustvi otroka. Govorijo o ljudeh, vozilih, hrani, živalih ... Obdobje prvega govora se začne med 15. in 18. mesecem starosti. To je čas, ko je otrok stabilnejši in ga hoja ne zaposluje več

toliko. Otrok tedaj spoznava, da ima vsaka beseda natančno določen pomen. Postane radoveden. Sprašuje, kaj je to. S tem vprašanjem se vedno obrača na odrasle in jih s tem opozarja na rastočo potrebo po govornem izražanju (Marjanovič Umek 2006).

Vzgojitelj in njegove spodbude

Vzgojitelji v vrtcih že nekaj let opažamo porast otrok, ki imajo različne težave na področju govora. V mlajših skupinah vzgojitelji opažamo predvsem pomanjkanje govora in nerazumljiv govor, v starejših skupinah otrok pa nerazumljiv govor, napake v izgovoru glasov, slovnične napake, skopost besednega zaklada in nerazumevanje podanih navodil (Škrubej 2017).

Vzgojitelj mora dobro poznati razvoj govora pri otroku kot tudi naloge in cilje jezikovne vzgoje. To so temelji za načrtovanje spodbudnega učnega okolja in jezikovnih dejavnosti, s katerimi bo uspešno razvijal govor otrok. Vsak otrok je individualen in tako poteka tudi njegov govorni razvoj. Nekateri otroci so že po naravi bolj tihi in sramežljivi, drugi radi govorijo in so v središču pozornosti. Z namenom zagotavljanja uspešnega razvoja govora vsakega posameznika mora vzgojitelj upoštevati načelo individualnega pristopa in poznati stopnjo razvoja posameznega otroka. Vzgojitelj s svojim načrtnim opazovanjem zazna pomanjkljivosti oziroma nepravilnosti v otrokovem govoru in stopnjo otrokovega govornega razvoja. Ko vzgojitelj zazna nepravilnosti v otrokovem govoru, je prav, da na to opozori starše in se posvetuje s strokov-

njaki, ki jih ima na razpolago v vrtcu (logopedi, surdopedagogi). Strokovnjaki na področju govora so staršem in vzgojiteljem v oporo z nudenjem dodatnih znanj in informacij za delo z otrokom, ki ima težave na govorno-jezikovnem področju (Škrubej 2017).

Tako imenovani »k otroku usmerjen govor odraslega« je v psihologiji deležen velike pozornosti prav v zadnjih 10–15 letih, ko si raziskovalci zastavljajo vprašanja, kot so: zakaj ga uporabljamo, kdo ga uporablja, kakšen je vpliv tega govora na otrokov kasnejši razvoj, katere so njegove specifičnosti. Osnovno spoznanje, ki ga bolj ali manj potrjujejo vsi avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem »zgodnjega govora«, je, da matere, očetje, starejši otroci, vzgojitelji v komunikaciji z malim otrokom uporabljajo drugačen govor kot pri medsebojni komunikaciji, ne glede na to, ali se tega zavedajo ali ne. Glavne značilnosti tega govora so, da so stavki krajši, govor je počasnejši, izgovorjava je čistejša, poudarek je na intonaciji, v govoru je veliko ponavljanja. Specifičnost zgodnjega govora je tudi v vsebini. Govor izhaja iz obstoječe situacije (Marjanovič Umek 1990).

Jezikovne dejavnosti v prvem starostnem obdobju

Vzgojitelj lahko za otroke te starosti pripravi naslednje dejavnosti:

- poslušanje primernih pravljic, zgodb, uspavank, avdio posnetkov,
- igre s prsti (bibarije, prstne igra),
- igre z glasovi,



- igre za tvorjenje novih besed,
- seznanjanje z različnimi, starosti primernimi knjigami,
- pogovarjanje o predmetih na sliki, v okolju,
- prepevanje enostavnih pesmic,
- poslušanje ugank,
- poslušanje različne, starosti primerne glasbe,
- lutkovna predstava,
- gibalne-govorne igre,
- preizkuša zanj nove oblike verbalne komunikacije,
- komuniciranje z otroki v skupini,
- doživljanje ritma besed, glasbe in pesmi,
- komuniciranje z otroki in odraslimi s pomočjo očesnega stika in gibov (*Kurikulum za vrtce 1999*).

Kroflič idr. (2001) pišejo o tem, da mora vzgojitelj pozorno spremljati otrokov razvoj, z njim mora znati vzpostaviti interakcijo. Z otroki se mora čim več pogovarjati kot z enakopravnimi partnerji in jih spodbuditi h komunikaciji. Vzgojitelj mora komunikacijo med otroki pozorno opazovati. Otrokom je potrebno dati dovolj časa, da lahko povedo tisto, kar želijo. Vzgojitelj mora poskrbeti za takšno okolje, v katerem se bodo otroci počutili varne, sprejete, da jih ne bo strah govoriti, komentirati, skratka komunicirati.

Otrokov govor lahko vzgojitelj spodbuja na več načinov. Prvi pomembnejši način je vzgojiteljev zgled. Ker je za otroško osebnost značilno, da dobesedno »vsrkava« stvari, ki se dogajajo okoli njega, je zelo pomembno, kakšen govorni zgled mu daje vzgoji-

telj, pa tudi vsi ostali, ki ga obkrožajo. Iz tega je razvidno, da mora vzgojitelj skrbeti za kulturo lastnega govora, če hoče z zgledom jezikovno vzgajati otroke.

Nikakor ni primerno, da se vzgojitelj z otrokom pogovarja »v otroškem jeziku«, kar lahko mnogokrat opazimo. S tem naredi več škode kot koristi. Tak pogovor je ne le nepotreben, ampak celo moteč in zavajajoč. Kroflič idr. (2001) pravijo, da zlogovne kombinacije (npr. ama-ama namesto jesti), ki jih običajno ni v govoru, v resnici otežujejo razvoj otrokovega govora.

Vzgojitelji moramo biti še posebej pozorni, da:

- tako majhnemu otroku nikakor ne popravljamo govora,
- vse, kar otrok pove, pohvalimo in mu damo vedeti, da smo ga razumeli,
- besedo, poved, ki jo otrok pove po svoje, večkrat pravilno ponovimo,
- ne zahtevamo, da besedo pravilno pove še on,
- pojemo čim več pesmic na zloge: ma, pa ba, to,
- petje pesmic spremljamo z gibi rok, nog,
- naj bo vse, kar govorimo z otrokom, izgovorjeno pravilno, razločno in primerno glasno (*Kurikulum za vrtce 1999*).

Pomen otroške knjige v kontekstu govornega razvoja

Pomen in vlogo otroške knjige v otrokovem razvoju – tako v miselnem kot govornem in socialnem – ter v razvoju nekaterih akademskih spretnosti, kot sta branje in pisanje, so podprli avtorji in avtorice v več raziskavah.



Brown (1996) podrobno opisuje, kaj vse otroška knjiga nudi otroku na posameznih področjih razvoja. Z vidika govornega razvoja je zelo pomemben kontinuum, ki se začne z zgodnjo komunikacijo med otrokom in odraslo osebo, ki je, kot pravi Engel (2000), v veliki meri naravnana na otroka kot poslušalca in udeleženca komunikacije. Zgodnja komunikacija naj vsebuje zgodnje branje in pripovedovanje s strani odraslih. Spodbuja naj igro domišljije in simbolov, samostojno pripovedovanje, pogovarjanje. Vse to se kasneje odraža v večji ali manjši govorni kompetentnosti otrok, njihovi zmožnosti branja, razumevanju prebranega, miselnem funkcioniranju, socialnih spretnostih itd.

Papalia, Wendoks Olds in Duskin Feldman (2001) ugotavljajo, da sta pogostnost in način branja staršev in vzgojiteljev pozitivno vplivala na otrokovo govorno kompetentnost in branje ter da se otroci, ki jim odrasli v predšolskem obdobju pogosto berejo, zgodaj naučijo brati samostojno. Glasno branje, kot ugotavljajo avtorice, nudi možnosti vzpostavljanja socialnih interakcij, čustvene intimnosti in rabo govora v različnih funkcijah. Tako npr. Dombey (v Moyles 1995) ugotavlja, da odrasli med branjem z ustrezno intonacijo in podarki otroku pomagajo pri razumevanju pomena besed.

Igre in dejavnosti za razvoj govora v 1. starostnem obdobju

Predstavljam nekaj idej za igro in dejavnosti na področju jezika oz. spodbujanju govora (Adamič 2011):

Čarobna palica

Ta igra je primerna za otroka v starosti med prvim in tretjim letom. V roke vzemite paličico žive barve in jo poimenujte čarobna palica. Dotaknite se predmeta, ga poimenujte in pri tem pazite na jasno izgovorjavo. Nato vprašajte otroka, kako predmet imenujemo. Otroka lahko tudi pozovete z vprašanjem: »Kje se bo ustavila čarobna paličica?«. Dotaknite se določenega predmeta, otrok pa naj ga poimenuje. Nazadnje lahko palico vzame v roke in se v besednjaku preizkusi sam.

Odmev

Po dopolnjenem drugem rojstnem dnevu se lahko z otrokom poigrate tudi tako. Otrokom damo navodilo, da s hrbtom proti nam sedijo na nasprotni konec sobe ali nas sedeč poslušajo na stolčku pri mizi. Vzgojitelj izgovarja različne besede, včasih glasno, spet drugič malo tišje, a vedno jasno. Naj se otrok potruži izgovoriti vsako besedo, obenem pa naj poizkuša to storiti z isto glasnostjo, ki ste jo izbrali sami.

Jaz začnem, ti končaš

Med drugim in tretjim letom starosti lahko skupaj oblikujemo stavke, ki bodo obenem preverjali otrokov spomin, besedni zaklad, pomene besed in kontekst stavka. Vzgojitelj reče npr.: »Vzgojitelj je na mizo postavil malico, zdaj ...« in tu nadaljuje otrok, »jo bomo pa pojedli.«

Enciklopedija

Ta igra temelji na vizualnem sprejemanju informacij. Zberite nekaj jasnih, živobarvnih, po možnosti velikih fotografij različnih ptic, živali in rastlin. Pri tem je najpomembnejše, da njihova poimenovanja vključujejo zloge, ki jih malček že zna izgovoriti. Malčku pokažite sliko in imenujte podobo na fotografiji. Pri tem bodite pozorni, da bodo vaš obraz in zlasti ustnice dobro vidni.

Govoreče igračke

Včasih so bile govoreče igračke nekaj nenavadnega, danes so, čeprav so od običajnih dražje, v veliko pomoč pri razvoju govora skozi igro. Govoreče igrače v vrsti razdelite pred malčka in jih vključite po zaporedju drugega za drugim. Glasovi naj označujejo besede ali živalske zvoke, a brez glasbene spremljave. Ko je malček slišal že vse, jih ponovite, da bo videl, kako jih izgovarja vzgojitelj (Adamič 2011).

Zaključek

Spodbujanje razvoja govora in njegovo načrtovanje seveda ni le stvar vzgojitelja, ampak vsega okolja, ki otroka obkroža. Potrebno je dobro sodelovanje, ki temelji na skupnem cilju. Vzgojiteljica pa s svojim pozitivnim vzgledom, spodbudami, motivacijo in dobrim učnim okoljem omogoča kar najbolj optimalen razvoj govora v vrtcu.

Literatura

- Adamič, H. (2011): *Igre, ki spodbujajo govorni razvoj*. Dostopno na <https://www.bibaleze.si/malcek/igre-ki-spodbujajo-govorni-razvoj.html>, 22. 10. 2019
- Batistič Zorec, M. (2000): *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Brown, A. (1996): *Developing language and literacy 3-8*. London: Paul Chapman.
- Engel, S. (2000): *The stories children tell*. New York: Freeman.
- Kurikulum za vrtce (1999): Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod za šolstvo.
- Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M. (2001): *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marjanovič Umek, L. (1990): *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. (2006): *Otroški govor. Razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Moyles, J. R. (1995): *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Oxford: Alden.
- Nemec, B. in Krajnc, M. (2011): *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Ljubljana: Založba Grafenauer.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2001): *Human development*. New York: McGraw Hill.
- Ribič Hederih, B. (2002): *Razvoj govora*. Otroci in družina. Št. 11, str. 16–19.
- Škrubej, A. (2017): *Razvoj in spodbujanje govora pri predšolskem obdobju*. Dostopno na <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2017/10/31/razvoj-in-spodbujanje-govora-pri-predolskem-otroku/>, 28. 10. 2019.
- Žnidaršič, D. (1993): *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Prehod iz osnovne šole v gimnazijo je za večino dijakov zelo stresen



Hana Učakar, dijakinja Gimnazije Bežigrad
Mentorica: Melita Učakar, prof., Osnovna šola Bistrica

Učenci, ki prvič stopajo čez prag srednje šole, se soočajo z mešanimi občutki. Po eni strani so vznemirjeni, v pričakovanju nečesa novega, po drugi strani občutijo pritisk, napetost, strah pred novimi obrazi, okoljem, strah pred neznanim, nezmožnostjo sledenju zahtevnemu učnemu programu. Že takoj ob prehodu na višjo raven šolanja se soočijo s stresom. Stres je pogosto škodljiv, lahko pa tudi pozitiven. Količina stresa, ki jo posameznik doživi, je odvisna od njegovega pogleda na situacijo, od občutka, ali bo situacijo obvladal ali ne. Mladostniku so na tej prelomnici v veliko pomoč predvsem starši. Spodbuda staršev v zaupanje lastnih sposobnosti mladostniku pomeni zelo veliko. Občutek, da se lahko kadarkoli zanese na starše, ga dela močnejšega in samozavestnejšega ter mu je v veliko pomoč pri obvladovanju neizogibnega stresa.

Ključne besede: mladostniki, prehod v gimnazijo, šolsko okolje kot stresor, obvladovanje stresa, pomen staršev

Šolsko okolje je eden največjih stresorjev

Dijaki že v prvih mesecih šolanja opazijo velike razlike med osnovno in srednjo šolo. Razlika pri prehodu na višji nivo izobraževanja je še občutnejša, če dijak izbere gimnazijo, kamor se vpisujejo le najuspešnejši vrstniki. Profesorji zahtevnost posameznega predmeta namreč pogosto prilagajajo populaciji dijakov. V praksi to pomeni, da je na gimnazijah, kamor se vpisujejo najsposobnejši dijaki, zahtevnost predmetov izjemno visoka in pogosto vključuje tudi poglavja, podrobnosti, nivo znanja, ki močno presežejo učni načrt. Zahtevnost posameznega predmeta pa se pogosto razlikuje tudi znotraj šole in je v veliki meri odvisna od posameznega profesorja, ne glede na dejstvo, da je učni načrt za splošne predmete za gimnazijski program isti. Profesorji pojasnjujejo, da gre za avtonomijo učitelja pri svojem delu, marsikateri profesor pa doda, da je na njihovi gimnaziji visok nivo znanja stalnica že vsa leta, česar bi se morali dijaki zavedati že takrat, ko so se vpisovali.

Za številne dijake je novo učno okolje zelo stresno. Po eni strani se močno zviša stopnja zahtevanega znanja, po drugi strani pa gimnazijo občutijo kot bolj tekmovalno in osredotočeno na uspešnost. Vse se vrti okoli ocen, prihajajoče mature in zbiranja točk za vstop na željeno fakulteto. Dijaki se pri tej starosti že sami vse bolj zavedajo pomena učne uspešnosti, na to pa jih opominjajo tudi starši in profesorji. Zaradi vse večjih zahtev je med dijaki vse bolj razširjena testna anksioznost. Anksioznost doživljajo tako storilnostno uspešni kot neuspešni

dijaki, pogosto pa so strahu pred ocenjevanjem znanja bolj izpostavljena dekleta, še zlasti perfekcionistke. Ob testni anksioznosti dijak doživlja bojazen in telesni nemir. Obremenjen je z negativnimi mislimi, kar med drugim vpliva tudi na uspešnost pri izkazovanju znanja. Pri reševanju testa je napet, ima potne dlani, glavobol, že vnaprej ga je strah rezultata testa ter dvomi v lastne sposobnosti. Pojavijo pa se lahko tudi drugi psihosomatski znaki (Povše 2017).

Testi so zahtevni in predvsem drugačni kot v osnovni šoli. Prvi rezultati so zato nemalokrat slabši, kljub temu da dijaki vložijo več časa v pripravo in učenje. Sprejeti slabši rezultat je eden od najmočnejših stresorjev, saj večina dijakov svojo sposobnost meri glede na ocene in na tem gradi svojo samozavest. Nizka ocena ali neuspešnost lahko vplivata na psihično ravnotežje mladostnika, saj znižata njegovo kompetentnost. Če je dijak neuspešen, se njegovo samovrednotenje zmanjša. Pri tem stresorju je pomembna tudi družina. Stres se še poveča, če starši otroka ne podprejo. Pogost izid vsega skupaj je, da vsaka slaba ocena še poslabša stanje in vodi v manjše samozaupanje ali globljo depresijo. Tak dijak se težje spravi k učenju, koncentracija mu nenehno pada, kar pomeni, da je možnost, da popravi oceno, vedno manjša (Jeriček Klanšček 2011).

Stres pri šolskih predmetih je od dijaka do dijaka različen. Največkrat so dekleta bolj dovzetna za stres kot fantje. Vendar velja neko nepisano pravilo, da je stres največji predvsem pri predmetih, ki učence oz. dijake spremljajo skozi celo šolanje, npr. matematika, angleščina, slovenščina. Stres pri teh predmetih je še toliko večji, ker gre za obvezne predmete na maturi.

Razlog za povečan stres ob prehodu iz osnovne šole v gimnazijo je tudi rezultat drugačnega pristopa učiteljev do učencev v osnovni šoli. V osnovni šoli učitelje nenehno opominjajo, naj bodo do učencev prizanesljivi, naj upoštevajo posameznikove specifičnosti ter naj iščejo znanje. Tudi izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli in gimnaziji se v marsičem razlikuje. V osnovni šoli je preverjanje znanja pred ocenjevanjem obvezno. Preverjanje vsebuje podoben tip nalog kot pri ocenjevanju. Dolžnost učitelja je, da predhodno preveri, ali so učenci osvojili podano znanje in ponovno poudari tisto, na kar morajo biti še posebej pozorni pri ocenjevanju. Učenci morajo biti pri vsakem ocenjevanju vnaprej seznanjeni s kriteriji in pragovi ocenjevanja. Ustno ocenjevanje ima prednost pred pisnim. Število ustnih ocen mora biti isto ali večje od pisnih. V gimnaziji pa so ustne ocene prej izjema kot pravilo. Profesorji dostikrat dajejo manjšo težo ustnim ocenam kot pisnim, čeprav so enakovredne. Število ocenjevanj se določi znotraj posameznega aktivnega. Preverjanje znanja se ne izvaja na način, da bi vključevalo pregled celotne snovi in podobne vrste nalog.

Srednješolci se torej kar naenkrat soočijo z več in težjimi odločitvami. Obvladovati morajo osnovnošolske veščine in jih učinkovito uporabljati za pridobivanje novega znanja. Bolj samostojno in učinkovito morajo upravljati lastno učenje in vedenje, kar pa je povezano z osvajanjem novih veščin in osebnostnih lastnosti, ki vodijo do povečanja lastne aktivnosti in prevzemanja odgovornosti.

Poleg običajnih stresnih situacij pa so lahko stresne tudi ostale »malenkosti«, na katere se odrasli ne ozirajo najbolj, mladostnikom pa se zdijo zelo pomembne. Novo okolje pomeni tudi na novo pridobiti status v razredu – biti sprejet s strani sošolcev, priljubljen, cenjen, učno uspešen. Novo učno okolje pomeni nenehno potrjevanje in samopotrjevanje, kar je še posebej stresno za introvertirane dijake, ki le stežka tekmujejo z glasnimi ekstrovertiranimi vrstniki. Pretirano samozavestni dijaki, ki jih ni malo v t. i. uglednih gimnazijah, niso nujno najsposobnejši, a se v primerjavi s svojimi manj samozavestnimi sošolci upajo izpostaviti in tako dati vtis superiornosti. Njihovi bolj zadržani sošolci si sprva pogosto ne upajo spregovoriti, povedati odgovora na profesorjevo vprašanje v strahu, da njihov odgovor ne bo v skladu s pričakovanim in bi lahko sprožil čudne poglede sošolcev ali profesorjev. Po nekaj mesecih se prava slika skristalizira, a obdobje do tam je za marsikaterega dijaka izjemno stresno.

Doživljanje stresa pri mladostnikih

Stres na splošno opredeljujemo kot nek pritisk, napetost ali čustven odgovor. Gre za duševni,

čustveni, telesni in vedenjski odgovor posameznika na škodljiv stresor, ki ga mora le-ta premagati ali se nanj prilagoditi. Stresor sproži stresni odziv in začasno zamaje človekovo notranje ravnanje.

Stres posameznika spremlja na vsakem koraku. Dijaki so ena izmed družbenih skupin, ki so mu najbolj podvrženi. Vsakodnevno se soočajo z zahtevami šolskega sistema in željami domačega okolja, obenem pa so neprestano pod vplivom pričakovanj družbe, ki se jim trudijo prilagoditi, da bi bili v njej sprejeti. Glavni dejavniki, ki povzročajo stres pri dijakih, so šolsko okolje, domače okolje ter same osebnostne značilnosti dijaka. Na doživljanje stresa dijakov v šolskem okolju vplivajo odnosi z vrstniki, odnosi z učitelji, preverjanje znanja. Vpliv stresa je odvisen tudi od želje po doseganju popolnosti, občutljivosti dijaka ter njegovega načina oziroma sposobnosti komuniciranja. Prehod med osnovno in srednjo šolo prav tako pomeni prelomnico v odraščanju, povezano s spremembami na telesnem in duševnem področju, kar lahko povzroča dodaten stres. V tem obdobju dijak išče svojo lastno identiteto, se spoznava z različnimi socialnimi vlogami, vzpostavlja medsebojne odnose.

Stresorje delimo na notranje, ki jih dijaki najpogosteje občutijo kot žalost, strah, skrb, občutek nemoči, in zunanje, ki jih povzročajo spraševanje, preizkus znanja, zgodnje vstajanje. Ločevanje med tema dvema skupinama je pogosto težavno, saj



stres vselej doživljamo notranje. Običajno pa reakcije ne izhajajo le iz stresnih dejavnikov (stresorjev), temveč predvsem iz naše zaznave dogodka, ki potem sproži svojevrstno reakcijo. Pomembno je, kakšna je naša življenjska in miselna naravnost, trdnost, odnosi z drugimi. Tako je lahko določen dogodek za nekoga stresor, za drugega pa dobrodošla spodbuda v življenju.

Razmerje med doživljanjem naših lastnih zahtev in zahtev okolja ter sposobnostjo reševanja nam pove, ali bo stres škodljiv in uničevalen, ali pa ga bomo obvladali in nas bo spodbudil k dejanjem. Če se čutimo dovolj sposobne, da se spopademo z neko situacijo ali problemom, so zahteve manjše od naših sposobnosti. V tem primeru se bomo dela z veseljem lotili in ga v veliki meri tudi končali. V nasprotnem primeru pa se lahko počutimo ne-močni in ujeti – doživljamo stres (Jeriček Klanšček 2011).

Dijaki šolanje doživljajo različno, nekateri ga občutijo kot eustres (pozitivni stres), drugi kot distres (negativni stres). Pozitivni stres je pozitiven učinek stresnega dogajanja. Je ravno pravi stres, ki dijaku daje motivacijo, zagon ter vzdržuje vitalnost. Dijaki so visoko motivirani, pozitivno naravnani, pogosto jih navdaja občutek sreče. Pozitivni stres doživljajo takrat, ko ocenijo, da so njihove sposobnosti večje od zahtev. Konstruktivni ali pozitiven stres občutijo, kadar se jim zdi, da imajo vse pod kontrolo in da bodo z lahkoto obvladali obremenitve, ki se jim postavijo na pot. Tovrstni stres spodbudno vpliva na njihove sposobnosti ter na fizično in psihično zdravje (Starc 2009, Elkin 2014). Določena količina stresa omogoča zdravo tekmo-

valnost v razredu in obšolskih dejavnostih. Na ta način učenec oz. dijak poskuša doseči boljši rezultat. Metuljčki v trebuhu pred preizkusom izboljšajo uspešnost. Ta vrsta stresa za človekov organizem ni škodljiva.

Negativni stres pa v dijakih izzove občutek napetosti, stiske. Doživljajo ga takrat, kadar menijo, da so zahteve okolja večje od njihovih sposobnosti. Dijaki imajo občutek, da je nekaj nemogoče narediti in da se od njih zahteva preveč. Ta vrsta stresa je lahko zelo škodljiva. Dolgotrajen ali ponavljajoč stres pa pušča negativne psihosomatske posledice in vodi v izčrpanost, bolezen.

Pomembno je prepoznati simptome stresa

Večji dogodki v življenju, med katere spada tudi prehod iz osnovne šole v gimnazijo, so izraziti stresorji. Na stresorje se danes odzivamo podobno kot včasih, stresne situacije pa lahko trajajo dlje časa, so zelo močne, naporene in se lahko ponavljajo. Otroci in mladostniki ponavljajo obremenitve v šoli, neuspehe, pritiske, zahteve staršev, učiteljev. Vse to jim povzroča stres in nelagodje.

Stres je reakcija celega telesa, ne le psihe, in lahko povzroča spremembe na vseh organih in celicah. Simptomi stresa so lahko čustveni ali duševni (npr. potrtost, strah, nezaupanje), telesni (npr. potne dlani, pospešen srčni utrip, izpuščaji na koži, slabost, tenzijski glavobol) ter vedenjski (npr. nekomunikativnost, pomanjkanje volje, umikanje v samoto). Simptomi stresa se kažejo s spremenjenim vedenjem. Sklopi simptomov se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugega, kar potisne posameznika v začarani krog stresa (Vir 1).



Stresne motnje ni lahko prepoznati. Pri mladih je to še težje, saj so nekateri znaki stresa lahko enaki znakom povsem običajne mladostniške krize ali lažje duševne motnje. Pri prepoznavanju simptomov stresa je zato treba najprej izključiti druge dejavnike, ki lahko povzročijo podobne simptome.

Kako se spopasti s stresom?

Prvi korak pri zdravljenju stresa in vplivov le-tega na naše telo je, da jih prepoznamo in si ne zatiskamo oči. Spopasti se s stresom pomeni narediti določene spremembe v življenju in predvsem spremeniti pogled na določene stvari, percepcijo. Reči mladostniku, naj si preneha delati skrbi, je preprosto, a to udejanjiti ni vedno lahko. Vsaj ne na začetku. Obenem na prehodu v adolescenco mladostnik postaja vse bolj neodvisen. Posledično v tem obdobju narašča uporaba manj prilagojenih strategij spoprijemanja s stresom, kot je zloraba drog (kajenje, pitje alkohola), prekomerno prehranjevanje ali hujšanje itd.

Zato je še toliko bolj pomembno, da starši prepoznajo stisko najstnika in mu pomagajo najti tako strategijo, ki mu bo lahko učinkovito pomagala premagovati stres. Pri mladostnikih je pomembno krepiti predvsem posamezne elemente čuječnosti: vzeti si čas zase, posvetiti se sebi in svojemu doživljanju v sedanjemu trenutku, tukaj in sedaj, iz položaja nepristranskega opazovalca, brez poskusov, da bi svoje doživljanje spremenil. Vse to posamezniku omogoča, da se zaveda subjektivnosti svojih misli in čustev ter dejstva, da so vsa občutenja v življenju prehodna in minejo. Biti čuječ pomeni biti v stiku s seboj, kar pomaga pri zgodnjem prepoznavanju slabega počutja, poveča toleranco do negativnih čustvenih stanj in vodi do sprememb v vzorcih mišljenja in odnosa do svojih misli. Dolgoročno pripomore tudi k boljšemu splošnemu počutju in manjšemu občutju stresa ter boljšim medosebnim odnosom (Vir 2).

Mladostnik se mora naučiti, kako se spoprijeti s stresom, ki se bo skozi življenje le še stopnjeval v drugačnih oblikah. Med strategije, ki so se izkazale za uspešne, sodijo redna fizična aktivnost, meditacija in druge metode sproščanja, zdrav življenjski slog in prehrana. Pomembno je izbrati takšno, ki posamezniku ustreza, kajti neprimerna strategija lahko stres še poveča. Prav tako je nujno, da se mladostnik pogovori o svojih problemih s človekom, ki ga razume in mu je pripravljen ponuditi prijateljski nasvet – to pa je lahko prijatelj, sošolec, starš, šolski psiholog ali zdravnik.

Zaključek

Merila za učinkovitost in uspešnost v življenju se pomikajo vse višje in višje ter postajajo vse težje dosegljiva, ritem življenja pa vse hitrejši. Ni starša, ki si ne bi želel, da bi bil njegov otrok uspešen v šoli in

kasneje v življenju. A pomembno je, da so pričakovanja primerna otroku, njegovim zmožnostim in interesom. Če se pojavijo težave, stiske, so prav starši pomemben vir pomoči pri zmanjševanju in odpravljanju težav. Starši so najpomembnejše osebe v življenju odraščajočih mladih. Najboljši način, kako se mladostniku približajo, je pogovor. S pogovorom mu prisluhnejo in rešijo marsikatero težavo. Ne gre pa vedno zlahka in hitro.

Tudi to, ali se mladostniki razumejo s starši in z vrstniki, vpliva na njihovo doživljanje stresa. Starši so dolžni otroku omogočiti vse pozitivne izkušnje reševanja težav, nalog za samostojno delovanje in prevzemanje odgovornosti za posledice njihovih dejanj. S svojim zgledom, nasveti in podporo lahko otroku pomagajo razviti spretnosti uspešnega reševanja problemov, vztrajnost, iznajdljivost, prilagodljivost, pomagajo jim razviti strategije za soočanje s stresorji.

Veščina, katere se mora otrok naučiti, je sprostitiv. Če se otrok nauči uravnoveženega načina življenja, v katerem je dovolj časa za zabavo, delo, sprostitve in druženje, že v svoji družini, kasneje kot odrasel mladostnik s tem ne bo imel težav.

Pomembno je, da starši otroku stojijo ob strani in mu pomagajo ohranяти pozitiven odnos do sebe, šole in drugih. Človekova samopodoba in samozavest sta neposredno povezani. Ocena lastnih sposobnosti je zelo odvisna od trdnih in toplih družinskih odnosov, zlasti v otroštvu. Toda srečno otroštvo ni dovolj. Na to, kako mladostniki doživljajo stres, pomembno vplivajo še individualni dejavniki – osebnostne značilnosti, kot so občutljivost, vestnost, perfekcionizem. Človek, ki v življenju doživlja neuspehe, samozavest lahko izgubi. Odgovornost staršev pa je tudi to, da v primeru, ko otrok doživlja ponavljajoče neuspehe in posledično povečan stres in stiske, predlagajo oz. podprejo njegovo željo po prešolanju v šolo z manj zahtevnim programom. Otrokovo zdravje in počutje je vendarle pomembnejše od vztrajanja v zanj prezahtevni gimnaziji. Nenazadnje do zelenega cilja vodi več poti.

Viri in literatura:

- Elkin, A. (2014): *Obvladovanje stresa za telebane*. Druga izdaja. Ljubljana: Pasadena.
- Jeriček Klanšček, H. (2011): *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj – priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Povše, B. (2017): *Testna anksioznost ali strah pred ocenjevanjem znanja*. Ljubljana: Center Motus. Dostopno na <https://www.center-motus.si/strah-pred-ocenjevanjem/>, 10. 1. 2021
- Sirk, L. (2013): *Svetovalno delo z mladostniki pri pojavu stresa*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo - diplomsko delo.
- Starc, R. (2009): *Stres in njegove posledice za srčno-žilni sistem*. V A. Kvas, D. Sima, B.M. Kaučič (ur.): *Preprečimo, da nas stresa stres na delovnem mestu: zbornik predavanj*. Ljubljana, 16. oktober 2009. Ljubljana: Društvo medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Ljubljana.
- Vir 1: Lek: Stres. Dostopno na <https://lek.si/si/skrb-za-zdravje/stres/>, 10. 1. 2021.
- Vir 2: NIJZ (2015). *Prenovljen priročnik Ko učenca stres*. Dostopno na <https://www.nijz.si/si/prenovljen-prirocnik-ko-ucenca-strese-stres>, 12. 1. 2021.

Vključevanje dijakov tujcev v srednješolsko izobraževanje



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

Slovenija je postala pomembno križišče migracijskih tokov. Posledično se tudi na Srednjo šolo Ravne vsako leto vpiše precejšnje število dijakov tujcev. Dijaki so predvsem iz jezikovnih okolij bivše Jugoslavije, precej pa je tudi vpisa mladostnikov, katerih materni jezik je albanščina. Temelj uspešne integracije priseljencev, in to ne samo v šolsko življenje, temveč tudi v širšo lokalno skupnost, je obvladanje jezika okolja, torej slovenščine. S poučevanjem le-te kot drugega jezika se na šoli ukvarjamo že nekaj časa, seveda pa pri tem ne gre brez težav. Te poskušamo sproti odpravljati in tako iz leta v leto izboljševati način izobraževanja tujcev. Da bi bila pot integracije tujih dijakov čim hitrejša, smo z razrednimi urami v ta proces poskušali vključevati tudi oddelčne skupnosti, v katerih so tujci, s pomočjo projektnih tednov širšo dijaško skupnost, na konferencah pa s pomočjo osveščanja in opozarjanja na težave, ki so se pojavljale pri tujih dijakih, tudi vse pedagoške delavce. Ob vsem tem smo spoznali, da se moramo načrtovanja procesa integracije tujcev lotiti celovito, predvsem pa s podrobno strategijo, ki bo vključevala vse subjekte šolskega življenja.

Uvod

Migracije srečujemo v vseh zgodovinskih obdobjih. Moderne evropske družbe, in tudi večina svetovnih, so etnično mešane. To je značilno tudi za Slovenijo in močno vpliva na naša družbena razmerja ter nas hkrati sili, da se tovrstnemu dogajanju neprestano prilagajamo. Republika Slovenija mora tako kot vse ostale članice Evropske unije tujcem zagotavljati pogoje za njihovo vključevanje v vse sfere življenja, torej tudi na področje izobraževanja. To nam narekuje naš temeljni pravni akt – Ustava Republike Slovenije, na osnovi katere imajo tujci v Sloveniji v skladu z mednarodnimi pogodbami vse pravice, razen seveda tistih, ki so v ustavi in z zakoni opredeljene le za državljane RS.

Slovenija se je po osamosvojitvi najprej srečala z begunci iz bivših jugoslovanskih republik, a je bila ta integracija dokaj neurejena, saj so imeli takratni priseljenci naziv začasnih beguncev. Današnji status tujcev urejata Zakon o tujcih in Uredba o integraciji tujcev. S sprejetjem uredbe smo podrobneje uredili še pogoje za izobraževanje tujcev in njihovo vključevanje v našo družbo. Zavod Republike Slovenije za

šolstvo je v letu 2009 izdal Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah. S tem so se postavili temelji vključevanja otrok tujcev v vzgojno-izobraževalno delo, ki zadevajo tako predšolsko vzgojo kot tudi osnovno- in srednješolsko izobraževanje ter delo v dijaških domovih. Gre za okviren dokument, katerega namen je pomoč šolam pri vključevanju tujcev in pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. To je pomenilo, da je vsaka vzgojno-izobraževalna institucija še tri leta nazaj sama iskala konkretne rešitve in na osnovi teh pripravila lastne načrte dela. V pomoč so nam bili napotki in predlagane rešitve v omenjenem dokumentu, predvsem pa smo bile šole prepuščene same sebi in iznajdljivosti, kako otroke tujce čim uspešneje vključiti v življenje in delo šole, hkrati pa tudi v delo širše lokalne skupnosti.

Tujci na Srednji šoli Ravne

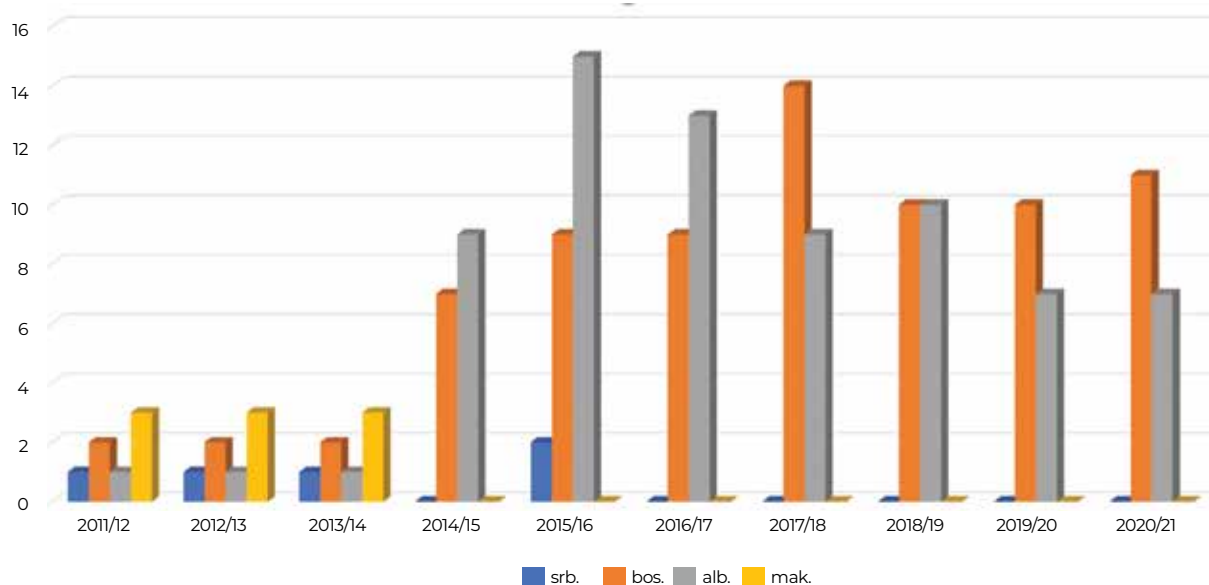
V zakonu o tujcih (Uradni list št. 003-02-6/2011-5) je definirano, da je tujec oziroma tujka vsakdo, ki nima državljanstva Republike Slovenije. To je tudi izhodišče za opredelitev dijakov tujcev na naši šoli. Z vodenjem evidence le-teh smo za potrebe ministrstva začeli v šolskem letu 2011/12.



Graf 1: Število tujcev na SŠ Ravne od šol. leta 2011/12 do 2020/21

Graf 1 prikazuje, kakšno je bilo število tujih dijakov v zadnjih desetih letih, odkar smo začeli z vodenjem evidence vpisa le-teh. Največji porast se je zgodil ravno med šolskima letoma 2014/15, ko je bilo na šoli šestnajst tujcev, in 2015/16, ko se je število povečalo za deset, kar pomeni, da je bilo v tem šolskem letu na šoli šestindvajset tujih dijakov. V naslednjih letih je število tujcev ostajalo približno enako ali pa se je rahlo zmanjševalo. Letošnje šolsko leto imamo na šoli tako osemnajst tujih dijakov.

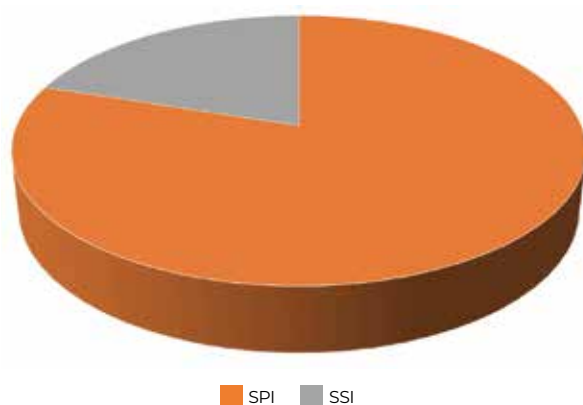
Pri vključevanju v šolsko življenje sta pomembna tudi narodnostna struktura oziroma materni jezik priseljenih dijakov.



Graf 2: Število tujih dijakov glede na materni jezik (2011/12–2020/21)

Iz grafa 2 je razvidno, da je zelo naraslo število tistih dijakov, katerih materinščina je albanščina, in sicer iz enega dijaka v šol. letu 2011/12 na šestnajst dijakov v šol. letu 2015/16. Sledijo jim dijaki z bosanskim maternim jezikom. Število teh se je iz leta 2011/12, ko sta bila na šoli dva, leta 2015/16 povečalo na devet dijakov. V prvih dveh letih popisa smo imeli na šoli tudi Makedonce (2011/12 trije, 2012/13 dva), srbsko govoreči dijaki pa so bili vedno v manjšini (eden ali dva, od leta 2014/15 ni bilo nikogar). V letošnjem šolskem letu imamo na šoli enajst bosansko in sedem albansko govorečih dijakov.

Tuji dijaki glede na željeni poklic svobodno izbirajo izobraževalni program. Večina se jih vpiše v srednje poklicno izobraževanje.



Graf 3: Tujci v izobraževalnih programih v šol. letu 2020/21

Tako je tudi v letošnjem šolskem letu več kot polovica tujih dijakov vključenih v srednje poklicno izobraževanje, od tega je pet albansko govorečih, v srednje strokovno izobraževanje je vpisanih šest dijakov, od tega sta dva albansko govoreča. V poklicno-tehniško in nižje poklicno izobraževanje pa letos ni vpisanega nobenega tujega dijaka.

Potek integracije v šolsko okolje

Integracija naj bi bila dvosmeren proces. Gre za to, da se ne prilagajajo le migranti večinskemu delu prebivalstva, temveč jih slednji tudi sprejemajo, in sicer tako, da lahko tujci v novem okolju izražajo kulturo svoje izvirne države. Le na tak način se bodo tujci kvalitetno vključili v novo družbo in s tem prinesli družbi dodano vrednost. Vse preveč pogosta pa so pričakovanja, da se bodo prilagaja-

li zgolj migranti, da se bodo le oni učili od prevladujoče družbe, medtem ko je koncept vzajemne učljivosti kultur skorajda povsem izključen.

Problem pri integriranju tujih dijakov v veliki meri predstavljajo njihove kulturne navade in vrednote, pa tudi njihovo nepoznavanje slovenske kulture. Največja ovira pa je slabo znanje ali celo popolno neznanje slovenščine, kar jim preprečuje socialno mreženje z drugimi, slovensko govorečimi dijaki. Težavo predstavljajo tudi razlike v učnih načrtih in standardih znanja v primerjavi s šolami, ki so jih obiskovali v svoji državi. Kljub temu da so bili v prejšnjih šolah uspešni učenci z lepimi ocenami, je njihovo znanje zelo slabo in pomanjkljivo. Ker ne obvladajo slovenščine, pa ta primanjkljaj zelo težko nadoknadijo in tako iz prejšnje podobe uspešnega dijaka padejo v skupino neuspešnih, kar slabo vpliva na oblikovanje njihove samopodobe v novem okolju, nemalokrat pa so tudi tarča posmeha s strani slovenskih dijakov.

Pomembno vlogo igra tudi drugačna vloga staršev pri vzgoji oziroma v družini. Matere s šolo nimajo stika, prav tako pa se šola zelo težko poveže z očetmi, bodisi zaradi nezainteresiranosti za sodelovanje bodisi zaradi prezaposlenosti oziroma odsotnosti z doma. Tuji dijaki velikokrat živijo v okrnjeni družini, saj pogosto del članov, največkrat mati in mlajši člani družine, še vedno živi v matični državi. Na šoli opažamo, da se zlasti albansko govoreči dijaki zelo težko integrirajo, saj se izven pouka, to je med odmori ter po pouku in pred njim, družijo izključno z mladostniki svoje narodnosti in se pogovarjajo v albanščini. To grupiranje negativno vpliva na slovenske dijake, kar včasih povzroča verbalne in tudi fizične spopade. Vsi ti dejavniki nedvomno na proces integracije delujejo zaviralno ali pa ga vsaj otežujejo.

Slovenščina kot jezik okolja

Za tuje dijake predstavlja slovenščina kot drugi jezik, ki je hkrati tudi učni jezik, največji zaviralni dejavnik pri integraciji. V kolikor dijaki pridejo na našo šolo neposredno iz svoje matične države, ne obvladajo niti osnovnega besedišča. Tudi če so dijaki pred vpisom na našo šolo že obiskovali nekaj razredov slovenske osnovne šole, je njihovo sporazumevanje v slovenščini zelo slabo in pomanjkljivo. V večini primerov so sposobni le ustne komunikacije, medtem ko imajo na pisnem področju v znanju slovenskega jezika velik primanjkljaj. Zaradi te ovire dijakom pri vpisu v izobraževalne programe predlagamo, da se prvo leto vpišejo v nižje poklicno izobraževanje in šolsko leto predvsem izkoristijo za učenje slovenščine. Zaradi manj zahtevnega učnega programa na prej omenjeni stopnji se lahko ti dijaki v veliki meri posvetijo pridobivanju splošno sporazumevalnega besedišča in tudi

osnovnega strokovnega izrazoslovja. Še posebej to možnost svetujemo albansko govorečim dijakom, saj je tukaj sporazumevanje najtežje. Albanščina namreč ne spada v skupino slovanskih jezikov, kot na primer bosanščina in srbščina, ki sta sorodni slovenščini, temveč je to povsem samostojen jezik znotraj indoevropske skupine, ki naj bi bil delno romaniziran. Poleg tega ti dijaki tudi zelo slabo obvladajo angleščino, kar še dodatno otežuje začetno komunikacijo.

Žal se za varianto enoletnega izobraževanja v nižje poklicnem izobraževanju odloči le malo dijakov, saj večina v tem, da ne obvladajo učnega jezika, ne vidi ovire in se tako vpisujejo v programe glede na poklicne želje. Več kot tretjina jih je zaradi neznanja učnega jezika v prvem letu izobraževanja neuspešnih in se večinoma odločijo za ponavljanje letnika, le redkokdo pa za prepis v nižji poklicni program.

Sama sem po izobrazbi slovenistka in sem poleg rednega poučevanja na šoli zadolžena tudi za to, da tuje dijake dodatno poučujem slovenščino. To poučevanje je namenjeno pridobivanju osnovnih sporazumevalnih zmožnosti, s katerimi se bodo tuje govoreči dijaki lahko čim hitreje vključili najprej v razredno skupnost, kasneje pa tudi v širše šolsko okolje, hkrati pa postavili temelje za pridobivanje strokovnega znanja in besedišča.

Način dela pri dodatnih urah slovenščine

Še pred časom smo imeli na razpolago samo dve dodatni šolski uri in glede na to, da smo jih izkoristili za usvajanje osnovnega besedišča in slovničnih struktur, smo v ta način pouka vključili le tiste tuje dijake, pri katerih je znanje slovenščine bilo zelo nizko ali pa tega znanja sploh niso imeli. V ta namen smo znanje dijakov preverili z učnim listom, s katerim smo ugotovili njihovo obvladanje splošnega besedišča in preprostih stavčnih struktur.

Na osnovi njihove materinščine smo jih razvrstili v dve skupini: eno skupino so predstavljali dijaki, ki so govorili slovanski jezik, v drugo pa so bili vključeni albansko govoreči dijaki. To je pomenilo, da smo se z vsako skupino sestali enkrat na teden, kar je seveda za učinkovito učenje jezika premalo. Dijaki so sicer snov, ki smo jo predelali pri dodatnih urah, utrdili še pri rednih urah slovenščine. Prav tako so dobili tudi domače naloge, in sicer za vsak dan v tednu, da so se jezika učili čim bolj nepretrgano. Pri srbsko in bosansko govorečih dijakih, kjer je bil zaradi sorodnosti njihove materinščine s slovenščino napredek hitrejši, smo lahko približno po treh mesecih že začeli z vodenim domačim branjem slovenske knjige, kar pomeni, da smo se dogovorili, koliko strani izbrane knjige bodo prebrali



do naslednjega srečanja. Nato smo se pri uri približno deset minut pogovarjali o prebranem, dijaki pa so si izpisovali nepoznane besede, ki smo jih pri uri skupaj razložili. Na tak način so dijaki prebrali roman Gorana Vojnovića *Čefurji raus!*.

Ker še vedno ni bilo učnega gradiva, ki bi bilo pisano neposredno za srednješolsko populacijo, ga je kolegica slovenistka, ki je koordinatorka projekta za poučevanje tujcev, pripravljala sama. Pri tem si je pomagala z obstoječimi učbeniki za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki so namenjeni odraslim: Slovenščina Ekspres, A, B, C ... 1, 2, 3, gremo in Slovenska beseda v živo. Pri poučevanju albansko govorečih dijakov je uporabljala tudi gradivo, ki je bilo namenjeno osnovnošolski populaciji, na primer Slika jezika ali prosto dostopno spletno gradivo na naslovih <http://www.medkulturnost.si/> in <http://www2.arnes.si/>. V glavnem pa je njeno delo temeljilo na gradivih, ki jih je pripravila sama. To so bile različne PowerPoint predstavitve, didaktični pripomočki, kot so igra Spomin, različne igralne plošče, sličice pantomime, križanke, rebusi, priprava stripov, ki so jih dijaki ustno in pisno opisovali, preko spletnega kanala YouTube jim je posredovala krajše preproste prispevke, ki so jih poslušali in potem ustno obnovili ali pa samo gledali ter jih razlagali in podobno.

Predelano snov so trikrat v šolskem letu preverili z delovnimi listi, ki jih je poimenovala »napredovalnik«. Delovni list so dijaki reševali individualno, z njim pa so preverili pisno in slušno razumevanje

ter osnovne slovnične oblike. »Napredovalnika« ni ocenjevala, njegov namen pa je bila povratna informacija dijakom in njej, koliko so napredovali v učenju slovenščine in kje ostajajo njihova šibka področja. Na osnovi rešenih napredovalnikov in z upoštevanjem še drugih kriterijev, na primer udeležbe pri urah, sodelovanja, pisanja domačih nalog in dela pri rednih urah slovenščine, je dijaka konec šolskega leta skupaj z njegovo učiteljico slovenščine ocenila, ta ocena pa je služila kot uradna ocena, ki se je vpisala v redovalnico in na podlagi katere je imel dijak tujec ocenjen predmet slovenščine v prvem letu izobraževanja na naši šoli.

Težave ob poučevanju slovenščine kot drugega jezika

Največji problem pri vsem tem je bila nedvomno premajhna kvota dodatnih ur za poučevanje slovenščine. Omenjena težava se je odražala tudi v številu učiteljev, ki so bili vpeti v poučevanje slovenščine kot drugega jezika. Za poučevanje je bila zadolžena le ena kolegica, druge slovenistke pa smo zgolj pomagale, tako da smo pri urah slovenščine poskrbele za individualno učenje teh dijakov na osnovi vaj, ki jih je kolegica pripravila. Želja je bila, da bi se skupina učiteljev za delo s tujci povečala in bi tako lahko dijakom zagotovili intenzivnejše učenje jezika. Razmišljali smo tudi o tem, da bi s pomočjo občine preko javnih del zaposlili učitelja, ki bi lahko izvajal še dodatne ure, prav tako smo razmišljali, da bi v to delo vpeli tudi knjižničarko oziroma tim učiteljic, ki bi izvajale dodatno učno pomoč.

Veliko težavo je predstavljala tudi razpršenost ur, saj bi bili učinki učenja jezika boljši, če bi lahko vzgojno-izobraževalno delo organizirali tako, da bi učenje slovenščine kot drugega jezika potekalo strnjeno tri do štiri mesece, nakar bi se dijaki tujci na osnovi usvojenega učnega jezika lahko vključili v redni izobraževalni proces.

Velik problem je bil in je tudi še sedaj nizka motivacija za učenje jezika okolja. Seveda to dejstvo ne velja za vse dijake tujce, je pa problem zlasti pri albansko govorečih dijakih, ki tudi načeloma prihajajo iz socialno šibkejših družin. Posamezni dijaki so se tako izogibali dodatnim uram slovenščine, velikokrat s seboj niso imeli potrebščin, to je delovnih listov in zvezkov, tudi domačih nalog niso delali redno. Se pa zelo pogosto pojavlja, da ti dijaki niso nemotivirani le za delo pri učenju slovenščine, temveč na sploh za delo pri pouku, torej tudi pri drugih predmetih. Vzrok za to gre verjetno iskati v slabem predznanju, slabih učnih navadah, v nezavedanju pomena učenja in izobrazbe, nemalokrat pa jim je Slovenija le vmesna postaja selitve v preostale evropske države, kjer že živi kateri od njihovih sorodnikov.

Pred dvema letoma, to je v šolskem letu 2018/19, je na področju poučevanja slovenščine tujih dijakov na srednji šoli vendarle prišlo do sprememb. Država je s Pravilnikom o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah opredelila intenzivni tečaj oz. število dodatnih ur slovenščine za dijake tujce. Ta pravilnik ureja organizacijo in izvedbo dodatnih ur slovenščine za dijake, katerih materni jezik ni slovenski ali ki niso končali osnovnošolskega izo-

braževanja v Republiki Sloveniji. Ta tečaj šola izvaja po ustreznem programu v strnjeni obliki v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta oz. najdlje do konca januarja tekočega šolskega leta. Udeležba na tem tečaju je za tuje dijake obvezna. Po opravljenem tečaju dijak opravlja preizkus znanja slovenščine po Skupnem evropskem jezikovnem okviru na ravni A2. Preizkus opravlja na šoli, kjer je opravljal tečaj, izvaja pa ga učitelj slovenščine. Šola dijaku po uspešno opravljenem preizkusu izda potrdilo. Za dijake, ki preizkusa znanja iz slovenščine ne opravijo, šola organizira dodatne ure. Ti dijaki se testirajo še enkrat, to je ob koncu šolskega leta.

Pri bosansko govorečih dijakih je načeloma manj težav, večina jih dokaj hitro usvoji slovensko besedišče. Pri albansko govorečih pa so težave, saj je njihovo usvajanje slovenskega jezika precej počasnejše kot pri bosansko govorečih dijakih, zato tudi zelo težko opravijo test oz. ga večkrat ponavljajo. Pravilnik Srednje šole Ravne določa, da lahko dijak tujec, ki ni opravil preizkusa iz slovenščine, napreduje v višji letnik, če je pri ostalih predmetih uspešen, oz. izjemoma napreduje tudi z dvema nezadostnima ocenama.

Druge možnosti šolske integracije

Dejstvo je, da se tuji dijaki ne integrirajo samo skozi učenje slovenščine. Še pomembnejši dejavnik uspešne integracije, ki predstavlja tudi motivacijo za učenje tujega jezika, je okolje, kjer se bo priseljenec počutil varnega in sprejetega, kar mu bo omogočalo uspešno socialno vključevanje. Idealni prostor za ustvarjanje takega okolja je razredna skupnost, v katero je dijak vključen, razrednik pa



je tisti, ki mu mora čim bolj pomagati pri vključevanju v to novo okolje. V ta namen lahko izkoristi razredne ure, kjer poskuša med dijaki preseči predsodke ter jih pripeljati do strpnosti in medkulturnega dialoga. Razrednik lahko pripravi tematske razredne ure o strpnosti do drugačnosti in do sprejemanja le-te ter o posameznih vrednotah, kot so svoboda, enakopravnost, solidarnost in spoštovanje. Dijake migrante lahko vzpodbudi, da bodo na razrednih urah predstavili svojo državo, narod, zgodovino, običaje in navade, jezik in podobno. Enako naj za tujce storijo tudi slovenski dijaki. Dobro se je izkazalo tudi vzajemno učenje jezikov: migrant uči slovenske dijake svojega jezika, ostali dijaki pa njega slovenščino. Priporočljivo je tudi, če se zadolži dva ali tri dijake, ki bodo dijaku tujcu pomagali bodisi pri prepisovanju snovi bodisi pri drugih interakcijah z okoljem. Dobro je, če so to dijaki, ki imajo v razredni hierarhiji višji oziroma vodilni položaj, saj je socialno mreženje v tem primeru pri dijaku migrantu hitreje.

Seveda pa je strpnost do drugače govorečih treba vzpodbujati tudi v širši šolski skupnosti. Idealno možnost za to na naši šoli vidimo v projektnih tednih. Le-te izkoristimo, da se dijaki migranti ostalim dijakom predstavijo na zaključni prireditvi (priporočajo o sebi, svoji domovini, načinu življenja v njej, zgodovini naroda, glasbi, kulturi in običajih, religiji, njihovih znanih osebnostih ...) ter o tem pripravijo tudi razstavo.

Pri integraciji pa ne igra pomembno vlogo le razrednik dijaka migranta, ampak tudi vsi ostali učitelji, ki ga poučujejo. Pogosto se dogaja, da učitelji takega dijaka zaradi slabega znanja jezika ne vključujejo v aktivnosti pri pouku in s tem dopuščajo, da je le pasivni opazovalec pouka. Učitelji strokovnih predmetov naj se zavedajo, da učenje slovenščine ni samo naloga slovenistov, ampak morajo tudi sami poskrbeti, da bo dijak čim hitreje usvojil slovensko strokovno izrazje. V ta namen naj mu pripravijo preprosto razlago strokovnih pojmov v slovenskem jeziku, na začetku pa lahko dodajo še tuji prevod. Tovrstno delo učitelji strokovnih predmetov usklajujejo na aktivih, učni in socialni napredek dijaka pa se obravnava na sestankih oddelčnega učiteljskega zbora.

Pomembno je, da se o migrantih, njihovih težavah, problemih in uspehih govori tudi na učiteljskih konferencah ter se tako na medkulturnost in tolerantnost opozarja tudi tiste učitelje, ki mogoče sami niso vpeti v neposreden odnos z migranti.

Zaključek

Slovenija je zaradi svoje gospodarske lege postala prehodno območje za širše mednarodne tokove migracij, ki potujejo zlasti proti drugim državam



Evropske unije. Ob tem pojavu se nujno srečujemo tudi z integracijo – s procesom vključevanja migrantov v novo okolje. Tako za migrante same kot za večinsko prebivalstvo je pomembno, da so migranti čim bolj integrirani v družbo, kjer se soočijo z jezikom okolja, drugačno kulturo in z nekaterimi novimi, tudi nenapisanimi, družbenimi pravili, pogosto pa tudi s predsodki do njih.

Vsa ta soočanja lahko prenesemo na šolsko okolje. Tudi tukaj namreč poteka zelo intenzivno vključevanje v novo okolje in učenje tujega ter hkrati učnega jezika, kar sta zapletena in večletna procesa, ki pa sta lažja, če se počuti dijak priseljenec v okolju sprejet in če dobi v šoli ustrezno strokovno podporo.

Na Srednji šoli Ravne se s tem problemom ukvarjamo že skoraj deset let, saj se vsako leto srečujemo z vpisom tujih dijakov, še zlasti tistih, katerih materni jezik je albanščina. Zavedati se moramo, da pri vključevanju tujcev ne gre samo za to, da priseljenci sprejemajo našo kulturo, ampak moramo ozavestiti, da je, v kolikor želimo uspešno integracijo migrantov, potrebno v družbi vzpostaviti sobivanje kultur, saj bomo le tako vzpodbujali njihovo motiviranost za vključevanje in jim jo hkrati tudi lajšali.

Viri in literatura:

Štefanac, Nataša (2015): *Poučevanje slovenščine kot drugega jezika*. Ljubljana: ISA institut.

Vir 1: *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009

Vir 2: *Zakon o tujcih*. Uradni list RS, št. 50/2011. Dostopno na spletnem naslovu <https://www.uradni-list.si/1/content?id=104275>

Vir 3: *Dijaki priseljenci na poti k maturi*. Dostopno na spletnem naslovu <http://www.medkulturnost.si/gradiva/>

Upodobitev barvnega telesa v geometrični abstrakciji

 dr. Špela Udovič, profesorica grafičnega oblikovanja in likovne umetnosti, Srednja medijska in grafična šola Ljubljana

V članku je predstavljeno oblikovanje nepredmetne likovne kompozicije pri pouku grafičnega oblikovanja. Likovno-oblikovalska naloga je vključevala reševanje več likovnih problemov s področij konceptualizacije likovnega dela in barvne nauka. V gradnji slikovnega polja so dijaki upoštevali načela simetrije, kar so nadgradili z uporabo kontrasta barvne kvalitete ter barvnega in svetlostnega stopnjevanja. Končno učinkovanje likovnih del se je udeležilo v optičnih vtisih geometrične abstrakcije.

UVOD

Trenutna digitalizirana realnost je globoko posegla v vsakdanjik in intimo posameznika ter preobrazila doživljanje sveta. Muhovič (2002, 432) pravi: »Svet, ki prihaja do nas s posredništvom (zlasti elektronskih) medijev, je v večih ozirih podvržen globoki preobrazbi. Predvsem ni neposreden, ampak posredovan, ni enkraten in stabilen, ampak ponovljiv, mobilni in relativni, še posebej pa to ni svet živih izkušenj, ampak podoživeti svet.«

Na področje likovne umetnosti so se že v zadnjih desetletjih vse bolj vrivali in uveljavljali vsemogoči digitalni zapisi, ki so mestoma izpodrivali, nadomeščali, aktualizirali, racionalizirali in operacionalizirali likovne zapise. Računalniški programi so postali enakovredna likovna orodja s prednostjo možnih popravkov oziroma hitrih intervencij »nazaj v preteklost«, ki je druga orodja niso omogočala. »Vsako orodje omogoča le sebi lastne kvalitete, tako v procesu kot v izvedbi. Variabilnost v strukturi [analognega] likovnega dela je stvar procesa, kar zahteva večji časovni razpon in tehtnejši razmislek o posegu v likovni organizem, saj je vsak poseg 'nepopravljiv'. Uporaba elektronskega medija omogoča hitre posege v strukturo optičnih vtisov, zato daje tudi možnost neomejenega števila variacij v posameznih slikovnih tkivih, poleg tega pa je vsak neustrezen poseg mogoče izbrisati ali izničiti.« (Udovič 2012, 116)

Digitalizacija likovne umetnosti se je dodobra udomačila tudi v slovenskih šolah in je ponekod že začela izpodrivati analogne likovne zapise študentov, dijakov in učencev. V aktualni prezasičenosti z digitalnim oz. virtualnim je povratak k manualnim dejavnostim pravzaprav nujen na vseh področjih našega bivanja, tudi (in predvsem) v likovnih zapisih.

Rudi Supek (1958, 212) pravi, da je umetnost način izražanja. Toda izražanje v sebi zadržuje vsaj dve dilemi: kaj se izraža in kako se izraža. Ob plastičnem

oziroma formalnem smislu, ki v nas ustvarja specifično estetsko emocijo, se v izražanju srečamo še z globljim humanim smislom, za katerega formalni smisel služi le kot znak oziroma simbol.



Domen Zaviršek, Barvno stopnjevanje, 2017



Pia Zorič, Barvno stopnjevanje, 2017

KONCEPTUALIZACIJA LIKOVNE NALOGE

»Oblika in barva izpolnjujeta dve značilni funkciji gledanja: nosita izraz in informacijo.« (Muhovič 2015, 79)

Oblikovanje motiva nemimetične geometrične kompozicije z barvnim in svetlostnim stopnjevanjem je bil pogojen tako z likovno nalogo, v katero je bilo vključenih več pojmov likovne konceptualizacije, kot tudi s tehniko tempere. Dijaki so pri oblikovanju motiva morali upoštevati kompozicijske principe statičnega ravnovesja, enotnosti in ritma gradacije v stopnjevanju oblike ter vsebine barvnega nauka. Končno učinkovanje likovnih del se je udeležilo v optičnih vtisih geometrične abstrakcije.



Nuša Markelj, Barvno stopnjevanje, 2015

Geometrična abstrakcija je pomemben del abstraktna umetnosti, ki jo opredeljujejo nemimetične likovne sintakse. Za geometrično abstrakcijo je reprezentativna analitična obravnava likovnih odnosov z metodično organiziranimi geometrijskimi oblikami in jasno zamejenimi, prečiščenimi barvnimi plo-

skvami. »V okvir geometrične abstrakcije vključujemo tiste likovne formulacije, ki so nastale na podlagi analitične in sistemske geometrijske strukture, pri čemer geometrijske enote niso nastale toliko kot posledica abstrahiranja nekega iz realnosti vzetega motiva (čeprav se je potrebno zavedati, da »abstraktnost« geometrijskih oblik prvotno izvira prav iz abstrahiranja naravnih oblik), ampak so že razumljene kot avtonomne likovne enote, ki se sestavljajo v natančno barvno in oblikovno domišljene konstrukcije.« (Pojmovnik slovenske umetnosti 1945–2005)

Statično ravnovesje in ritem gradacije

Ravnovesje je načelo likovnega reda, ki optičnemu vtisu slikovne površine določa njeno notranjo dinamiko. Vizualno ravnovesje likovnega dela je mogoče dosegati s kombinacijami enakih oziroma različnih elementov, oblik, njihovih velikosti, količin, s spreminjanjem gostote, barve, svetlosti. Dinamično ravnovesje, ki ga dosegamo s sintakso različnih strukturnih elementov, kompoziciji daje večjo gibkost in bogatejšo strukturo, medtem ko je delovanje zrcaljenih podob, tako imenovane simetrije, ki jo dosegamo s ponavljanjem položajev, velikosti, oblik ter drugimi izrazi, izrazito statična.

Dijaki so za gradnjo večosnih simetričnih likovnih struktur uporabljali ploskve različnih velikosti. Praviloma so oblikovali geometrijske like, ki so jih nato stopnjevali v smislu ritma gradacije. Gradacija je lestvica stopnjevanja, ki pripelje do preobrazbe likovnih vrednosti iz ene skrajnosti v drugo. V oblikovni strukturi te likovne naloge je bila gradacija oblike izražena predvsem s postopnim naraščanjem velikosti oblik, v končnem učinkovanju pa tudi s stopnjevanjem barvnih in tonskih vrednosti.

Z vidika psihološkega delovanja simetrija deluje pomirjajoče, vendarle pa pogosto tudi monotono in dolgočasno. Prav zaradi tega so dijaki imeli mo-

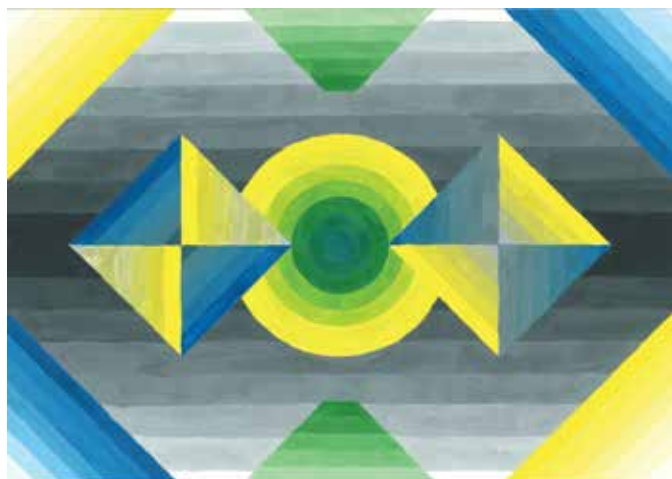


Anja Krmelj, Barvno stopnjevanje, 2019



Dolores Kirhmajer, Barvno stopnjevanje, 2014

žnost v oblikovno simetrični kompoziciji oblikovati nesimetrično barvno ravnovesje. Dijaki so se na to možnost odzivali različno. Večinoma so svoje kompozicije oblikovali v popolni simetriji barv in oblik, nekateri pa so se le odločili, da statično kompozicijo oblikujejo v barvno likovno sporočilo, ki bo bolj dinamično, likovno kompleksnejše ter zahtevnejše. V barvni strukturi likovnih polj so vsi upoštevali barvno stopnjevanje s področja zakonitosti barvnega nauka.



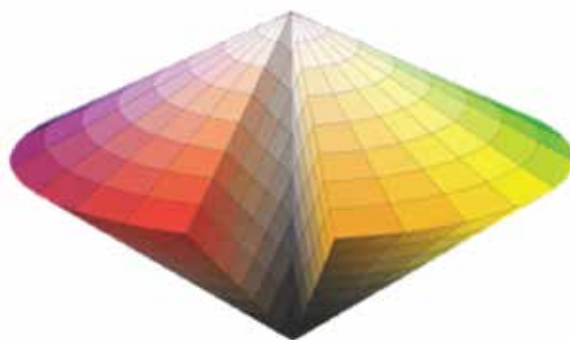
Monika Mežik, Barvno stopnjevanje, 2018

Barvno telo in barvne dimenzije

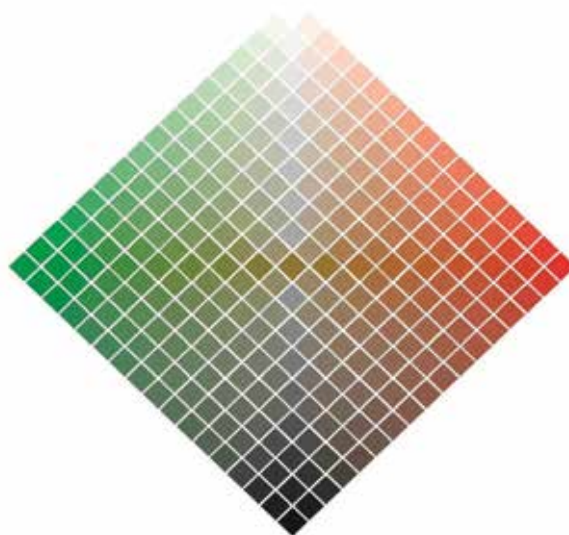
Z mešanjem barv, barvnim spektrom in barvnim krogom se učenci v osnovni šoli srečujejo že od prve triade dalje, medtem ko jim pojem barvno telo pogosto ostane nepoznan. Pojem barvnega telesa in barvnih dimenzij dijaki podrobno spoznajo pri osnovah likovne teorije. Preko subtraktivnega barvnega mešanja, torej mešanja barvnih snovi, tudi v praksi dodobra ozavestijo področje barvne teorije, ki se nanaša predvsem na barvni krog in njegovo umestitev v barvno telo, ter usvojijo barvno mešanje in barvno stopnjevanje.

V stopnjevanju barve je likovna naloga od dijakov zahtevala stopnjevanja barv, ki so opredeljena v barvnem telesu. Barvni teoretiki so poskušali barvni krog na različne načine umestiti v barvna telesa raznih, navadno geometrijskih oblik, na primer kroglo, kombinacijo dveh stožcev, drevo itd. Vsem je skupno, da so barvno telo oblikovali v skladu s tremi dimenzijami barve. Te so barvnost, barvna svetlost in barvna čistost (nasičenost). V barvnem telesu poteka stopnjevanje barv, ki se zaradi dodajanja bele, črne in sive iz čistih barv barvnega spektra spreminjajo v različne svetlostne in barvne odtenke. Ti so najbolj razvidni v barvnem rezu, ki nastane, če barvno telo skozi jedro telesa navpično prerežemo. Barvni rez nam prikaže možnosti stopnjevanja posamezne barve od skrajno intenziv-

nega oz. čistega odtenka do nevtralnih tonov ter vseh vmesnih možnosti s primesmi komplementarne barve ter bele, sivih tonov in črne barve. (Šušteršič 2004)



Ostwaldovo barvno telo



Prerez barvnega telesa – barvni rez

Stopnjevanje barv

Barvna kvaliteta je pojem, s katerim označujemo stopnjo čistosti barv. Johannes Itten je razlike v kromatski kvaliteti barv in odnose med čistimi in manj čistimi, motnimi barvami utemeljil kot kontrast barvne kvalitete. (Itten 1999) Prav ta kontrast je bil za likovno nalogo, ki so jo reševali dijaki, najpomembnejši. Čiste barve s subtraktivnim mešanjem sicer lahko zastremo na različne načine, učinkovanje kontrasta barvne kvalitete pa je relativno, saj poleg intenzivnosti barve na ta način spremenijo tudi svoje karakterne lastnosti in pomenske aplikacije. Ob mešanju z belo barva praviloma prevzame nekoliko hladnejši značaj. V splošnem črna barvam odvzame njihovo lastno svetlost in barve zastre, pravimo tudi, da jih zamori. Ob mešanju s sivo postanejo barve predvsem motne ter bolj ali manj nevtralne, kar velja tudi za odtenke, ki nastanejo z mešanjem med seboj komplementarnih barv.



Tea Gruden, Barvno stopnjevanje, 2017

Pri stopnjevanju barve v smislu barvitosti so dijaki stopnjevali barvo od npr. magenta rdeče, preko vijoličnih odtenkov do cyansko modre. Pri upoštevanju spreminjanja barvne svetlosti so čisti barvi večinoma dodajali belo in ponekod tudi črno barvo. Barve so bile tako stopnjene od čistih, močnih barv do zelo svetlih, skoraj belih tonov. Pri upoštevanju barvne čistosti so dijaki barvo stopnjevali s primesmi srednje sivih tonov, ki so približno ustrezali stopnji svetlosti določene barve, torej od npr. čiste modre do motne, skoraj sive modre barve. V kompozicijo je bilo vključeno tudi nekromatsko stopnjevanje od bele do črne oziroma sivinska lestvica, ki je tonsko izgrajevala mrežo oziroma ozadje slikovne površine. Prav tonsko stopnjevana ozadja so kompozicijam dodala močnejši učinek razsežnosti prostorske dimenzije.

KRATKA ANALIZA LIKOVNIH DEL IN ZAKLJUČEK

Statično ravnovesje oziroma simetrična kompozicija je na prvi pogled morda najenostavnejša gradnja slikovne površine, saj je pogosto mogoče zaslediti,



Anja Paternoster, Barvno stopnjevanje, 2014

da se je poslužujejo prav učenci oziroma dijaki, katerih likovne rešitve so manj kreativne. Vendar, ko je zrcalna podoba postala del likovne naloge, je nekateri dijaki brez dodatne razlage in pomoči učitelja niso zmogli izpeljati. Tudi izvedba likovne tehnike s primernim izborom čopičev, mešanjem barv in oblikovanjem barvnih ploskev je od dijakov zahtevala predhodno pripravo, saj sta za končno prezentacijo optičnega vtisa pomembni natančnost v tehnični izvedbi likovne naloge ter čistost izdelka.

Z oblikovanjem ritma gradacije dijaki večinoma niso imeli težav in so ga pri gradnji likovnih sintaks pravilno strukturirali. Izbirali so predvsem pravilna geometrijska lika krog in kvadrat, pa tudi različne pravokotnike in trikotnike. Dobro so izpeljali stopnjevanja barvnih in tonskih vrednosti. Dijaki, ki so v likovnem razmišljanju in delu najbolj kreativni, so posegali po kompleksnejših oblikah, bolj raznolikih kombinacijah v svojem komponiranju, hkrati pa so znali poiskati tudi likovno zanimivejše rešitve v nesimetričnem barvnem ravnovesju.



Nika Pavrič, Barvno stopnjevanje, 2017

LITERATURA

- Itten, J. (1999): *Umetnost barve*, študijska izdaja. Jesenice: Samozaložba Rudi Reichmann.
- Kovačev, A. N. (1997): *Govorica barv*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Muhovič, J. (2015): *Leksikon likovne teorije: slovar likovnoteoretskih izrazov z ustreznici iz angleške, nemške in francoske terminologije*. Celje; Ljubljana: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
- Muhovič J., 2002: *Umetnost in religija*. Ljubljana: KUD Logos.
- Pojmovnik slovenske umetnosti 1945–2005. Geometrična abstrakcija. [internet]. [citirano 8. 4. 2021]. Dostopno na naslovu: http://www.pojmovnik.si/koncept/geometricna_abstrakcija/
- Supek, R., 1958: *Umetnost i psihologija*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Šušteršič, N. (2004): *Likovna teorija: učbenik za likovno teorijo v vzgojnoizobraževalnem programu umetniška gimnazija – likovna smer*. Ljubljana: Debora.
- Trstenjak, A. (1978): *Človek in barve*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Udovič, Š. (2012): Geometrizacija polja likovne materije v refleksiji družbenih značilnosti dvajsetega stoletja. V: *Anthropos*, letn. 44, št.1/2. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije: Slovensko filozofsko društvo, str. 105–118.
- Ostwald, W. (1916). Barvno telo. [internet]. [citirano 4. 4. 2021]. Dostopno na naslovu: <https://taller582.files.wordpress.com/2016/09/imagen011.png?w=298>

Kolesarjenje v CŠOD Soča



Tomaž Kragelj, profesor športne vzgoje, Center šolskih in obšolskih dejavnosti Soča, Tolmin

Tedni šole v naravi so v CŠOD Soča pretežno naravoslovno obarvani, dodane pa so tudi športne in druge vsebine. Kolesarjenje je kot atraktiven in privlačen šport velikokrat na urniku in ga izvajamo v toplejših mesecih šolskega leta. Vendar pa kolesarjenje skriva tudi nevarnosti in pasti, ki se jih učenci in tudi učitelji gostujoče šole velikokrat ne zavedajo. Kolesarimo z učenci od 7. do 9. razreda in dijaki srednjih šol, pot pa nas vodi iz Tolmina do Kobarida in nazaj.

Kolesarjenje smo v program šole v naravi uvrstili že takoj na začetku delovanja CŠOD Soča v letu 2001. Takrat najprej s krajšimi izleti ob reki Soči. Z izkušnjami so se poti podaljševale in nekaj let je bil standarden kolesarski izlet v dolino reke Tolminke do spominske cerkvice sv. duha v Javorci. Do tam pelje precej hribovita trasa, zato je bilo včasih veliko težav z zmožnostjo učencev, da so zmogli pot na kolesu in ne ob njem, pozitivno dejstvo pa je bila skoraj popolna odsotnost prometa.

Sčasoma smo presedlali na kolesarski izlet na trasi Tolmin – Kobarid, po levem bregu Soče. Vožnja poteka po asfaltu. Start in cilj je na 220 m nadmorske višine pred CŠOD Soča, malica v Kobaridu je 250 m nad morjem. Dolžina poti znaša 34,5 km, skupna vsota vzponov pa je približno 480 m. Možnih je nekaj variacij poti, npr. malica v turističnem kampu ob Soči, obisk groba pesnika Simona Gregorčiča pri cerkvi sv. Lovrenca, zadnji del poti pa se lah-

ko nekaj kilometrov prevozi po makadamu ob reki Soči. Cesta je razgibana, klanci so kratki, a nekateri tudi strmi. Pot pelje skozi vasice, vendar je promet relativno redek. V nadaljevanju opisujem običajen potek dejavnosti.

Jutro

Zbujanju takoj sledi pogled skozi okno in ocena natančnosti vremenske napovedi. V 20 letih, odkar izvajamo programe šole v naravi in tudi sam nabiram izkušnje, je tudi napoved vremena bistveno napredovala, pomagamo si z različnimi spletnimi stranmi in radarsko sliko padavin. V preteklosti je nenatančna vremenska napoved botrovala marsikateri slabi volji, ko smo morali v zadnjem trenutku spreminjati program, a tudi tega se človek skozi leta navadi. Držimo se namreč pravila, da v dežju kolesarjenja ne startamo. Ni toliko težava, če kolesarja ujamejo padavine na poti domov oz. med vožnjo, čeprav tudi mokra cesta pomeni povečano nevarnost, bolj je težaven dež v času priprave in nastavljanja koles, razlage, preizkusa kolesa ... Če učenca premoči, še preden je njegovo telo vsaj malo ogreto, so prsti na rokah mrzli in neodzivni, telo se ohlaja in odreagira s simptomi prehlada.

Navodila

Skupino učencev navadno zberemo v učilnici. Obvezno začnemo z vprašanjem o zdravstvenem stanju in razlogih, ali otroci morda ne morejo ali ne smejo na kolo, ter s kratkimi navodili, kaj vzeti s seboj:

- primerna oblačila, število plasti je odvisno od vremena,
- majhen nahrbtnik,
- pijača,
- malica,
- rezervna oblačila,
- individualne potrebe (pumpica za astmo ...),
- krema za sončenje,
- če imajo: sončna očala, rokavice,
- denar,
- v moj nahrbtnik gredo še prva pomoč, telefon (številko izmenjam s spremljevalnim učiteljem), tlačilka in orodje.



Kolesa, čelade

Nato se zberemo na domskem dvorišču pred kolesi, ki jih že predhodno lepo zložim v dve vrsti. Uporabljamo gorska kolesa s sprednjim vzmetenjem. Večina učencev je ob pogledu na kolesa navdušena. Pred začetkom kolesarjenja podam navodila o nastavitvi pasov čelade in nastavitvi koles (predvsem glede višine sedeža in različnih velikosti okvira) ter razložim način prestavljanja. Vsaj dvakrat povem, naj vprašajo, če česa ne razumejo ali ne znajo. V preteklosti je bilo na tem mestu včasih slišati protestiranje zaradi nošenja čelad, v zadnjih letih pa se je to porazgubilo. Za mlade generacije je uporaba čelade postala bolj samoumevna, svoje pa so prispevali tudi naši najboljši kolesarji (Primož Roglič, Tadej Pogačar). Če se najboljši kolesar na svetu vozi s čelado, potem jo je tudi največjemu frajerju v razredu malo lažje dati na glavo.

Znamo kolesariti?

Sledi preizkus kolesa, pri katerem se prepričamo, da ta učencu ustreza. Učenci se zapeljejo do domskega igrišča in nazaj ter preizkusijo, kako je nastavljen sedež, kako reagirajo zavore ... Potem počakajo na parkirišču ob asfaltnem igrišču. Postavim jih v vrsto za bolj podrobna navodila in razlago, kako bo potekal dopoldan.

Na vprašanje, ali obvladate vožnjo s kolesom, pokimajo.

»Znate prestavljati?« »Jaa.«

»Zavirati?« Spet jaaa in kimanje.

»Ste preizkusili in nastavili kolesa?« »Jaaaa.«

Zdi se, da vsi vse znajo in vedo.

V resnici pa je realnost precej drugačna. Poskušam jih postaviti na realna tla. Večina je nastavila sedež prenizko. Najprej popravimo to. Na kateri strani je zadnja zavora? Desni. Zagovarjam način, da učenci, ki nimajo veliko izkušenj, zavirajo samo na zadnjo zavoro. Kar nekaj padcev sem doživel, ko so učenci naredili salto čez krmilo. Prestavljanje? Nekateri znajo, drugi na pol, nekateri pa sploh ne razumejo, za kaj gre. Po prvem kilometru in v prvem položnem klancu mimo Kozlovega roba je takoj jasno, kdo zna prestavljati. Škripanje in lomljenje verige je precej običajen zvok, prav tako pogled na učence, ki vrtijo pedala v prazno, in takšne, ki po ravnini komaj obračajo, v klanec pa ne gre več. Za manj izkušene je najbolj racionalen in varen način ta, da imajo spredaj verigo na srednjem zobniku in prestavljajo samo na desni strani. Torej zaviranje in prestavljanje za večino učencev prilagodimo tako, da ju izvajajo samo z desno roko.

Prvi in glavni cilj dopoldneva in kolesarjenja je, da pridemo vsi živi in zdravi nazaj. Kolesarili bomo s hitrostjo, ki zagotavlja varnost, primerno podlagi, opremljeni in znanju učencev. Vse drugo, kot so gibanje, uživanje in opazovanje lepote narave, je nižje na lestvici pomembnosti. Kako pa je z varnostno razdaljo? Nekaj učencev ve, da mora biti med vožnjo v skupini med njimi najmanj dve kolesi razdalje. Težava je v tem, da vsi otroci nimajo realne predstave, koliko razdalje je to. Pokažemo na primeru dveh koles. Skoraj vsi so imeli v mislih manjšo razdaljo. Poskušam dopovedati, da je varnostna razdalja odvisna od hitrosti vožnje, da morajo imeti



vsaj toliko prostora, da lahko zapeljejo mimo tistega, ki pred njimi pade. Ko vozimo v klanec, smo lahko bolj skupaj, pri vožnji navzdol pa moramo biti bolj narazen. Na cesti, med vožnjo skupine, je to zelo težko izvajati pravilno. Teorija je eno, vožnja po cesti pa drugo. Skupina naravno leze skupaj, zato je varnostna razdalja v resnici večino časa izleta premajhna, in to je glavni vzrok padcev. Pojavi se nepredviden dogodek, sledi sunkovito zaviranje in izguba ravnotežja. Razložim, da gremo na izlet in ne na dirko, to ni Giro in ne Tour, ampak izlet, zato bomo vozili relativno počasi. Vožnja v skupini je nekaj povsem drugega kot vožnja s kolesom v trgovino. Prehitevanja ni. Opozorim na prometne predpise, ki se jih moramo držati, in jih vprašam, ali jih poznajo? Jaaa ... Semafor na glavnem križišču v Tolminu, zavijanje na levo, nasprotni avto ima prednost ...

Start

Startamo mimo igrišča, proti glavnemu križišču, vozim malce proti sredini ceste in preverjam situacijo. Več časa gledam nazaj kot naprej, opozarjam na razdaljo, vijuganje, držanje krmila ... Na semaforiziranem križišču se zgodi pričakovano – srednji del 19 članske kolone (17 učencev in učenk, dva učitelja) zapelje čez rdečo luč, ustavijo se samo zadnji trije, pa še ti na poziv učitelja spremljevalca, ki vozi na zadnjem mestu. Kljub temu, da so opozorjeni na semafor in cestna pravila, da jih posebej opozorim, naj ne vozijo skozi rdečo luč, se zgodi prav to. Zakaj? Razlago lahko iščem v preveliki količini dražljajev in tudi precejšnji količini navodil. Če hočem pokriti samo varnostni vidik, je tega že kar precej. Učenec se poleg tega znajde v novi situaciji (večina se nikoli ne vozi v večji skupini kolesarjev), če ima še težave s samo vožnjo, prestavljanjem, kolesar spredaj, kolesar zadaj, večini ne uspe pogledati še na semafor. Samo sledijo kolesarjem pred njimi.

Znani eksperiment z gorilo na košarkarskem igrišču, ki sta ga izvedla Christopher Chabris in Daniel Simons leta 1999 na univerzi Harvard je pokazal, da naša osredotočenost na eno zadevo vpliva na to, koliko zaznamo druge okoliščine okoli sebe. Udeležencem eksperimenta sta dala navodila, naj preštejejo, koliko podaj si izmenja košarkarska ekipa v belih oblačilih. Na igrišču je tudi ekipa v črnih oblačilih. Medtem ko igralci tečejo in si podajajo žogo, se med njimi mirno sprehodi v črno gorilo preoblečena oseba. Približno polovica udeležencev gorile ne vidi.

Pri prečkanju križišča v resnici ni ekstremne nevarnosti, ker avtomobili ne bodo štartali, dokler kolona mladih kolesarjev ne prečeka križišča. Kljub temu zavijem s ceste v park in počakam, da se zberemo vsi. Namenoma za odtenek povzdignem glas, poudarim resnost prekrška in možne posledice. Nato krenemo naprej.

Vožnja

V kolikor je skupina relativno homogena, vožnja poteka tekoče. Vnaprej imam predvidene postanke na primernih mestih, kjer lahko učenci prilagodijo oblačila, kaj popijejo in se odpočijejo. Nosilec za pijačo na kolesih ni, ker je to dejavnik povečanega tveganja za padec. Učencem razložim, da ne bomo kar naprej vsi čakali. Če kdo zaostane, čaka samo spremljevalni učitelj, ki vedno vozi na zadnjem mestu. Izgubiti se praktično ni mogoče. Pričakujem pa, da se vsi potrudijo za čim bolj gladko in tekočo vožnjo. To pričakujem tudi od tistih, ki so brez kondicije. Ne pričakujem, da bodo umirali od navora, ampak, da se potrudijo. To pomeni, da ne stopiš s kolesa takoj, ko je prvič težko zavrteti pedala, ker si pozabil prestavljati, ampak da prestaviš v primerno verižno razmerje, vztrajaš in greš naprej. In če res ne gre več v klanec, stopiš s kolesa, greš peš do vrha in potem takoj zopet na kolo ...

Vse to jim povem že pred startom. Zakaj nekdo vztraja tudi v gibanju v coni neudobja, nekdo drug pa ne? So učenci, ki s težavo dohajajo skupino, vendar se ne predajajo, in so učenci, ki sestopijo s kolesa na začetku klanca, ga prehodijo in potem na vrhu, na ravnini ne gredo nazaj na kolo. Kaj žene ene in druge? Ker otroke spoznamo v ponedeljek ob prihodu v šolo v naravi, je težko realno ocenjevati vzroke za to, kaj motivira posameznika. Prepričan pa sem, da večina otrok (in tudi odraslih) zaradi neizkušnosti v vztrajnostnih športih napačno ocenjuje svoje sposobnosti v določenem trenutku. Ko večina misli, da ne more več npr. kolesariti, so pravzaprav še zelo daleč od roba svojih sposobnosti. »Ne morem več« v resnici velikokrat pomeni »nočem več«.

Z vidika varnosti je delitev oz. drobljenje skupine na manjše dele do neke mere celo smiselna. Celotna skupina npr. 19 kolesarjev ob upoštevanju varnostne



Trasa kolesarjenja



razdalje zasede zelo veliko dolžino ceste. Prehitevanje nepotrpežljivih voznikov je včasih zelo nevarno. Tudi zato je zelo pomembna komunikacija v skupini, da se informacija o ovirah na cesti in avtomobilih ustno čim hitreje prenaša v obe smeri.

Tehnične težave na kolesih, predrte zračnice, zavore in odpuščeni vijaki se lahko pojavijo nenadno, zato je smiselno imeti s seboj osnovno orodje, s katerim lahko hitro uredimo težavo. V primeru hujših težav na pomoč priskoči osebje OE Soča, ki pripelje nadomestno kolo.

Na kolesarjenju do Kobarida naredimo predvidoma tri postanke, z bolj športnimi skupinami samo dva. So pa seveda tudi dnevi, ko gre vse narobe in se zazdi, da ne bomo nikoli na vmesnem cilju. Vstop v Kobarid je kratek, a strm klanec, zato je polurna pavza za učence in učitelje dobrodošla.

Vožnja nazaj ima zopet svoje zakonitosti. Utrujenost se večja, zato proti koncu poti popušča tudi koncentracija in disciplina pri vožnji. Včasih kdo preprosto ne razume, da poti še ni konec in da je potrebno poskrbeti za varno vožnjo vseh udeležencev. Ko ne zaleže noben pogovor, je najskrajnejši ukrep, ki zagotovo deluje, sestop celotne skupine s kolesa in hoja ob robu ceste nekaj sto metrov. Potem tudi najbolj razboriti najstniški uporniki razumejo, da določeno vedenje na kolesu ne pride v poštev.

Cilj

Prihod v rahlem spustu v Tolmin za večino pomeni katarzo, za nami je lep kos kolesarjenja. Težav s semaforjem tokrat ni. Pripeljemo se pred dom Soča, parkiramo kolesa in odložimo čelade. Pogovorim se z učenci, naredimo hitro analizo dopoldneva,

poudarim pozitivne zadeve in jih pohvalim. Nekateri so prvič prevozili tolikšno razdaljo, lahko so ponosni na to. Tudi jaz sem zadovoljen, odnesli smo jo brez padcev in poškodb.

Nato gremo vsi pod tuš. Rak rana šolskega športa v Sloveniji je neprilagojenost urnika in telovadnic za higieno vadečih učencev in dijakov po koncu vadbe. Kdo se z veseljem prepoti v prvih urah pouka in potem preživi v tem stanju še nekaj ur v šoli in npr. vožnjo v avtobusu proti domu? Ga ni junaka.

Na vožnji domov sledi samokritična evalvacija dneva, kaj je bilo dobro, kje bi lahko reagiral bolje ... Vedno je prostor za napredek.

Zaključek

Kolesarjenje je zagotovo najbolj nevarna dejavnost, ki jo izvajamo v šoli v naravi na ČŠOD Soča. Na začetku poklicne poti sem želel vse izpeljati brez padcev in nezgod, izkušnje pa so pokazale, da to ni mogoče. Moja naloga torej ni, da preprečim vse padce, to je nemogoče, ampak da minimiziram možnosti za to, da se zgodijo. Padci se bodo žal zagotovo zgodili, lahko pa poskrbim, da jih bo čim manj in da posledice ne bodo prehude. Vse razlage, priprava koles, prilagajanje in nastavljanje opreme, ocena fizičnih zmožnosti učencev, pogovor z učiteljem spremljevalcem, ocena stopnje discipline v skupini, motiviranje učencev, učenje prestavljanja in zaviranja, ocena hitrosti vožnje in prometnih situacij na cesti, vse je narejeno s ciljem, da varno izpeljemo kolesarjenje z učenci v nepredvidenih okoliščinah ceste.

Viri in literatura

Burnik, S., Petrovič, D., Gratej, L., Zubin, A., Jereb, B., Doupona, M., Dolenc, M. (2012): *ABC dejavnosti v naravi*. Ljubljana: Fakulteta za šport. Chabris, C., Simons, D. (2010): *The invisible gorilla*. Dostopno na http://www.theinvisiblegorilla.com/gorilla_experiment.html

Vidiki učne motivacije otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli



dr. Teja Gracin, mag. prof. inkluz. ped., Osnovna šola Ivana Cankarja Ljutomer

Izobraževanje je eno izmed področij, na katerem otroci s posebnimi potrebami potrebujejo dodatno podporo. Smiselno načrtovanje inkluzivne šole in dobri zgledi inkluzivne prakse so v veliko pomoč pri premagovanju ovir, s katerimi se srečujejo. Da bi te ovire lahko premagovali in se čim bolj usposobili za življenje in delo, potrebujejo motivacijo, ki je lahko pomembnejša od sposobnosti. Učna motivacija je pomemben psihološki dejavnik učne uspešnosti. Pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so vključeni v inkluzivno šolo, je motivacija večkrat ogrožena, ker so pogosto neuspešni. V prispevku proučujemo in raziskujemo stališča učiteljev do motivacije pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so vključeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Ključne besede: motivacija, inkluzija, otroci s posebnimi potrebami, stališča učiteljev, motivacijska sredstva, vidiki motivacije

Uvod

Učenje in izobraževanje sta ključnega pomena za vsakega posameznika in za celotno družbo. To velja tudi za otroke s posebnimi potrebami. Njih želimo usposobiti tako, da se bodo čim bolj neodvisno in aktivno vključili v življenjsko okolje. Ti otroci imajo pri učenju oziroma izobraževanju številne težave in ovire. Da bi te lahko premagovali in se čim bolj usposobili za življenje in delo, potrebujejo motivacijo. Motivacija je predpogoj za učenje, ali kot pravijo nekatere teorije, je motivacija celo pomembnejša od sposobnosti. Motiviranost za učenje pa je kompleksen psiho-pedagoški problem. Zaradi tega in zaradi njegovega pomena mu v pedagoški teoriji in praksi posvečamo veliko pozornosti. Kadar govorimo o motivaciji, se sprašujemo, kaj je tisto, kar učenca pripravi k učenju, ga pri učenju usmerja, določa intenzivnost učenja in mu omogoča, da pri učenju vztraja. Učna motivacija (Peklaj idr. 2009) je pomemben psihološki dejavnik učne uspešnosti, saj lahko resno ogroža kakovostno učenje.

V članku proučujemo in raziskujemo motivacijo kot pojav pri učenju otrok s posebnimi potrebami ter jo povezujemo z inkluzijo. Na osnovi ugotovitev raziskave, ki zajema stališča učiteljev, in teoretičnih izhodišč zastavljamo najbolj izrazite vidike motivacije pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli ter prikazujemo didaktične pristope, ki lahko motivacijo vzdržujejo in izboljšujejo.

Inkluzivna šola

Družba postaja vse bolj odprta (Gjuričić 2007). Namesto vprašanja, ali je tak otrok dovolj dober za redno šolo, se je v ospredje že uvrstilo vprašanje, ali je šola dovolj dobra za otroka s posebnimi potrebami.

Zadnja leta se tudi pri nas vse bolj uveljavlja pojem inkluzivna vzgoja. Pri inkluziji se šola prilagaja otroku, pri integraciji pa se je otrok prilagajal šoli. Torej smo mi dolžni prilagoditi šolski sistem in okolje do te mere, da lahko otroci optimalno razvijejo svoje potenciale.

Ko govorimo o inkluziji, se srečujemo z dvema vidikoma – z vzgojnim in z izobraževalnim. Inkluzija kot osnovna pravica otrok in njihovih staršev je odvisna od posameznika, družine, okolja, pogojev in še od mnogo drugih dejavnikov. Kljub novi zakonodaji ter večanju števila otrok s posebnimi potrebami pa še vedno prihaja do težav. Razlogi so lahko različni, lahko gre za pomanjkanje timskega dela, strokovnega izobraževanja/izpopolnjevanja učiteljev ali vzgojiteljev ali premalo strokovne podpore. Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami je torej pomembno **timsko delo** in sodelovanje, ki je podkrepljeno z **individualiziranim programom** za vsakega posameznika, pri čemer mora slednji otroku omogočati, da postane uspešen, soodgovoren in da dobi občutek lastne vrednosti.

Ključni element izobraževalnega sistema so poleg šolskega tima tudi **starši**, ki so po svoji naravni danosti najuspešnejši in najbolj motivirajoči člen. Sodelovanje s starši je ključnega pomena za razvoj celotne šole in vsakega otroka, zlasti otroka s posebnimi potrebami. Cilj pa je **otrokova uspešnost** in **napredovanje**. Starše je treba čim več vključevati v delo šole. Otrok bo še bolj motiviran, če vsi okrog njega – **starši, šola in družba** – zelo cenijo njegov šolski uspeh.

Motivacija v inkluzivni šoli

Motivacija je pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so vključeni v inkluzivno šolo, ogrožena, saj so pogosto neuspešni, kot vemo pa je najboljša motivacija prav **uspeh**. Uspeh je pomemben, vendar otroci s

posebnimi potrebami težko pridejo do njega. Motivacija je zelo kompleksen pojav. Marsikaj še vedno ostaja nepojasnjeno in veliko dosedanjih raziskav je samo delno obšlo podrobnejšo definicijo. Krajnc (1982) trdi, da je motivacija pojav, ki se neprestano spreminja. Če pogledamo motivacijo v zvezi z učenjem, Krajnc (1982) navaja, da le-ta pomaga racionalno izrabiti čas in sredstva za izobraževanje ter v učenje vložiti potrebno energijo in napore. Če je človek motiviran, se je pripravljen učiti v najrazličnejših situacijah, včasih tudi v izrazito neugodnih razmerah, čemur smo lahko priča tudi pri otrocih s posebnimi potrebami. Motivacija (Ferjan 2005) je prostovoljna pripravljenost posameznika za napor, za doseg določenega cilja ob zadovoljitvi individualnih potreb. **Dejansko je motivacija psihološka spodbuda za delo.** Obstaja zelo veliko teorij, ki so si med seboj podobne; od Herzbergove, Maslowe, Frommove, Glasserjeve, Weinerjeve ... Gre za pojav, ki je raziskan iz več vidikov. Veliko vlogo pri motivaciji učenca ima tudi **učitelj**. Pomemben je **odnos**, ki ga vzpostavlja z učenci, **struktura** in **odgovornost**.

Po pregledu dosedanjih raziskav, ki se nanašajo na motivacijo otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli, povzemamo ključne ovire, s katerimi se otroci srečujejo. To so:

- nepriljubljenost,
- slaba socialna integracija,
- slabše sposobnosti, dvom v lastne sposobnosti,
- slabo počutje, nesamostojnost,
- počasno napredovanje,
- pogosta neuspešnost, nižji učni uspeh,
- nemotiviranost, depresivnost, zaprtost, strah,
- slaba individualizacija,
- pomankanje ustrezne pomoči, prilagoditev ter
- negativni občutki do inkluzije.

Raziskave kažejo tudi, da je za uspeh pomembna celota, ki zajema starše, učitelje, strokovnjake in ustrezno okolje. Inkluzija naj bi bila ustrezna za otroke s posebnimi potrebami s telesnimi in senzoričnimi motnjami, manj ustrezna pa za osebe z motnjami v duševnem razvoju.

Raziskava o stališčih in izkušnjah OŠ učiteljev glede učne motivacije pri otrocih s posebnimi potrebami

Osnovni namen raziskave je bil proučiti stališča in izkušnje učiteljev do učne motivacije otrok s posebnimi potrebami v **redni osnovni šoli** ter na osnovi tega oblikovati vidike za izobraževanje teh otrok. Kvantitativno raziskavo smo izvedli z vprašalnikom, ki nam je služil kot inštrument za pridobivanje informacij o motiviranosti za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Vprašalnik zavzema stališče učiteljev in je razdeljen na naslednja področja: pove-zave in sprejetost v okolju, učni programi in zahtevnost snovi, uspeh in samopodoba ter motivacijska

sredstva. Zanimali so nas vzroki dejanskega stanja. V raziskavi so sodelovali učitelji, ki osebe s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli tudi poučujejo. Vprašalnike smo razdelili neposredno učiteljem po enotah v Pomurju. Narejena je bila analiza, primerjava in interpretacija ter vključitev analize v širši kontekst z zaključnimi vidiki motivacije. Ker sem tudi sama deležnik v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, so stališča in ugotovitve raziskave dobljene na osnovi večletnih izkušenj, podprta pa so s konkretnimi idejami, ki služijo kot motivacijska sredstva.

Ugotovitve in izsledki raziskave

Vsak **posameznik** ima pravico, da v svojem okolju, pri svojem delu, izobraževanju in nenazadnje v družbi **sodeluje po svojih zmožnostih**. Pomembno je, da je socialno **vklučen**. Prav ta socialna vključenost za otroke s posebnimi potrebami pomeni optimalno **kognitivno funkcioniranje**. V raziskavi ugotavljamo opažanja učiteljev, da imajo nekateri otroci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, velike težave pri pridobivanju prijateljev. Pomembna se jim zdi redna komunikacija med šolo in domom ter spodbuda in podpora družine. **Učitelji** dodatne strokovne pomoči v redni osnovni šoli so mnjenja, da mora učenec imeti občutek, da mu učitelji in drugi sošolci v šoli **pomagajo**, in mnjenja, da **spodbuda** in **podpora družine** vplivata na motivacijo pri učenju. Ne zdi se jim, da so učenci prepogosto prepuščeni samim sebi. Pomemben vidik je zato širjenje in **ohranjanje socialnih mrež**, ki povečuje motivacijo.

Ugotavljamo, da učenci v osnovni šoli, ki prejema-j o dodatno strokovno pomoč, rabijo še pogostejše spodbude in podporo družine, še bolj so »vidni« v razredu, saj so marsikdaj **izpostavljeni** hladnemu in brezosebne-mu odnosu svojih sošolcev. Marsikdaj imajo zaradi tega težave že pri vzpostavljanju social-nih mrež, prav tako so velikokrat primorani poiskati **pomoč** sošolcev ter učiteljev.

Pravica vsakega otroka je, da po katerikoli od razsežnosti kurikulum-a napreduje tako hitro in tako daleč, kolikor le more, ne da bi mu pri tem postavljali ovire (George 1997). Prav zaradi tega je ustrezna **individualizacija** in **diferenciacija** vsakega otroka posebej še kako pomembna. Pomembne so **prilagoditve** in **pomoč, temeljita obravnava** otroka, **timsko delo** in **strokovnost**.

Na motivacijo zelo vplivajo tudi **ocene** in **zahtevnost učnih programov**, saj ti učenci rabijo pogo-stejše **spodbude** in **dodatno motivacijo**. Otroci se v inkluzivni šoli še bolj zavedajo pomembnosti uspeha, saj so zaradi številnih ovir velikokrat nizko motivirani.

Učitelji moramo stremeti k temu, da bo ovir čim manj. Odpravljamo in spodbujamo njihovo motivacijo in uvajamo **drugačne pristope** tako, da **prilagajamo** snov, v smislu, da bo le ta zanimivejša in bo pritegnila učenca. Predstavljamo le nekaj primerov drugačnih pristopov pri obravnavi slovnice slovenskega jezika. To so na primer učenje pravih predlogov s/z, vaje pravopisno težjih besed ter pravopisno drevo s prav tako pravopisno težjimi besedami, kjer je potrebno ugotoviti, kaj manjka, napako v zapisu in podobno.

Zahtevnost učnih programov in storilnostno naravnana šola na učence s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli vpliva negativno. Ker se soočajo s številnimi težavami in ovirami, težje dohajajo učne programe kot njihovi vrstniki, ki so vključeni v prilagojene programe. Prav zaradi vse prepoznatih neuspehov in slabega dohajanja učne snovi so slabo motivirani. S tem pogosto povezujemo tudi emocionalne in vedenjske težave. Te so večinoma posledica neustreznih odnosov (Kobolt idr. 2010), tako tistih, v katerih se je otrok razvijal, kot tistih, v katerih trenutno živi. Tak otrok doživlja čezmerna in pogosta občutja strahu, anksioznosti, nekompetentnosti, lastne neuspešnosti, travmatskih doživetij v razvoju, nezadovoljenosti potreb po povezanosti in vključenosti.

Pomemben element je **otrokova samopodoba**. Otroci s pozitivno samopodobo imajo pogosto tudi starše s pozitivno samopodobo. Pri takšnih otrocih je večja verjetnost, da bodo imeli dobre in trdne odnose s svojimi starši in da bodo ti z njimi ravnali trdno, pravično in dosledno. Uspeh samopodobo izboljša, neuspeh pa jo poslabša (Einon 2002).

Strah pred neuspehom in pomanjkljivo predznanje znižuje motivacijo, ohranjanje pozitivne samopodobe pa jo zvišuje. Učenci se v inkluzivni šoli soočajo z večjim strahom pred neuspehom in po-

manjkljivim predznanjem, zato je tudi njihova motivacija ogrožena. Prav tako je potrebno vložiti več motivacije in spodbud, da pri učencih v inkluzivni šoli ohranimo pozitivno samopodobo.

Zato je potrebno, še posebej pri otrocih s posebnimi potrebami, spremljati samopodobo in počutje z namenom, da pravočasno opazimo spremembe. To lahko, kot prikazujemo v naslednjih slikah, preverjamo, poglobljamo, analiziramo tudi z različnimi didaktičnimi pripomočki, ki nam vhodni kanal v čustva in samopodobo olajšujejo. Učenci preko sličic in igre lažje izražajo svoje mnenje, čustva in povedo, kaj jih teži. Dobro je, če nam učenec zaupa.



Izražanje čustev

Učitelj mora pri učencu razvijati **zaupanje** v lastne sposobnosti, učenec pa mora imeti v razredu občutek **varnosti**. Potrebno je podpirati in **razvijati neodvisnost** učenca, zato delamo skupaj z njim in ne namesto njega.



Pravopisne vaje

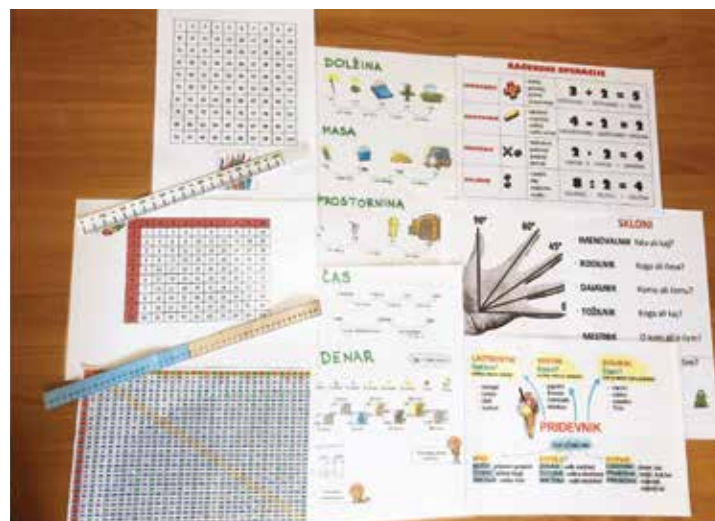
Pomembno je tudi dojemanje in **sledenje snovi**. Kako učenec le-to dojema, pa lahko preverjamo s **formativnimi orodji**, kot je na primer spodaj ponazorjena **lestvica razumevanja**. Z njo lahko v relativno kratkem času pridobimo povratne informacije učenca. Učenci s posebnimi potrebami z njo lažje ovrednotijo svoje znanje, saj imajo že vnaprej podane možnosti.



Lestvica razumevanja

Ugotavljamo, da uporaba različnih **vizualnih in tehničnih pripomočkov** pomembno vpliva na motivacijo učencev. Tudi z **motivacijskimi sredstvi** lahko spodbujamo motivacijo. Pomembno je, da se znamo odločiti za uporabo ustreznih motivacijskih sredstev glede na situacijo in učence. Pri pouku učitelji za spodbujanje motivacije uporabljajo predvsem **igro**. So tudi mnenja, da vizualni in **tehnični pripomočki** pri pouku povečujejo motivacijo. Bolj kot umetnost je v inkluzivni šoli motivator **IKT tehnologija**.

Vizualnih in tehničnih pripomočkov se lahko poslužujemo na različne načine pri različnih predmetih in za različne potrebe, glede na vsakega posameznika. V naslednji sliki jih prikazujemo le nekaj.



Didaktični pripomočki za lažje razumevanje in sledenje snovi

Vidiki motivacije za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli

Uspešna motivacija je pomembnejša od sposobnosti, zato je potrebno učence v **inkluzivni šoli** še dodatno motivirati in jim nuditi **pomoč**. Pomoč rabijo tako od **sošolcev, učitelja in celotne šole** kot tudi od **družine** ter **okolja**. Zaradi vse prepogostih neuspehov, ki jih doživljajo učenci s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli, je ogrožena njihova motivacija. Učenci zato rabijo občutek **varnosti** in **pripadnosti** v razredu, občutek, da jim sošolci in učitelji pomagajo, ko jih potrebujejo.

Motivacijo za šolsko delo pa lahko krepimo tudi z različnimi kratkimi didaktičnimi igrami. Te nam lahko služijo kot uvodna motivacija, končna motivacija ali zgolj kot popestritev učne ure. Hkrati pa z njimi urimo motoriko, pozornost, koncentracijo in še mnogo drugega. Lahko jih izvedemo v paru ali posamično.

Po pregledu stališč učiteljev, lastnega dela, teoretičnih izsledkov ter na osnovi rezultatov in analize smo povzeli najbolj izrazite vidike motivacije za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli in jih tudi slikovno ponazorili. To prikazujemo v sliki na naslednji strani.



Kratke didaktične igre kot motivator



Vidiki motivacije za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli

Zaključek

Zavedati se moramo, da vključevanje otroka s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces med druge vrstnike od vseh strokovnjakov zahteva **intenzivno specialno-pedagoško, psihološko** in v nekaterih primerih tudi **terapevtsko delo** z otrokom in njegovimi starši. Temu otroku se lahko optimalno pomaga le, če mu bodo poleg pogojev za socialno vključevanje obenem ponudili še posebno pomoč glede na njegove potrebe.

Inkluzija vsakemu posamezniku omogoča, da sodeluje kolikor zmore, da skupaj z vrstniki po svojih močeh prispeva k boljšim dosežkom skupine in da je uspešen. Zato je inkluzija vsekakor dobrodošla, vendar ni primerna za vse učence.

Sodelovanje staršev pri inkluziji je nujno od samega začetka, že s pridobitvijo soglasja, da se vpletajo novi ljudje, ki bodo poskušali vgrajevati svoja znanja in izkušnje v uspešno inkluzijo njihovega otroka. Pri vsakem nadaljnjem **soglasju** je pomembna vključenost **staršev**, ki so dejavno vključeni in prispevajo svoja znanja in tudi izkušnje, ki jih imajo z otrokom pri učnem napredku in socialnem vključevanju. Njihova pozitivna evalvacija vseh prizadevanj pa lahko vodi k **preizkušanju novega in drugačnega**.

Razlike posameznikov so temelji za socialno povezovanje in ne neki povprečni dosežki. Inkluzija torej omogoča oblikovanje inkluzivne kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemajo posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripa-

dnost, različni družbeni statusi, stopnje izobrazbe in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni.

Osebe s posebnimi potrebami se lahko optimalno vključujejo v **vzgojno-izobraževalni proces** in **socialno okolje**, če odstranimo **ovire**, ki pa so za uspešno vključevanje za različne skupine oseb s posebnimi potrebami različne. Potrebno je iskati možnosti, ki bodo posamezniku omogočale **uspešno vključevanje** namesto poudarjanja primanjkljajev, ki mu onemogočajo vključevanje. Potrebna je **sprememba stališč**.

Motivacija ima pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so vključeni v inkluzivno šolo, še poseben pomen. Težave in ovire, s katerimi se neprestano soočajo, je potrebno ustrezno in **strokovno obravnavati**.

Kolb in Miltner (2005) trdita, da ko je otrok motiviran za učenje, je največja ovira s tem že premagana. Pot do uspeha je potem veliko lažja: motivacija prinaša doživetje uspeha, ki spet motivira, kar pripelje do novih doživetij uspeha. Uspehi motivirajo, zato naj bi učni proces spominjal na neskončno verigo majhnih uspehov. Pogosto pa so pri otrocih s posebnimi potrebami drugi vzroki, zakaj le-ti ne zmorejo doseči enako stopnjo uspeha kot njihovi vrstniki.

To potrjuje tudi naša raziskava, ki opozarja na številne težave in ovire, na prepreke in vse pogostejša dokazovanja otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redno osnovno šolo. **Inkluzija je sodobno gibanje**, vendar ne smemo pozabiti, da morajo biti **otroci uspešni** tudi pri inkluziji. Velikokrat je njihova motivacija prav zaradi neuspehov ogrožena. Vse to pa posledično povezujemo s slabo samopodobo, strahom ter anksioznostjo. Učenci zato potrebujejo **ustrezno učno okolje**, kjer se bodo počutili **varni, sprejeti** in **motivirani** za šolske uspehe. **Potrebujejo dodatne spodbude in podpore, timsko delo in občutek, da zmorejo, da so lahko tudi oni uspešni.**

Metafora za inkluzijo je: **»Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si«** (Corbett v Kavkler 2008).

Viri

- Einon, D. (2002): *Ustvarjalni otrok: Prepoznajte in spodbudite naravno nadarjenost vašega otroka*. Tržič: Učila International.
- Ferjan, M. (2005): *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- George, D. (1997): *Nadarjeni otroci kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gjuričić, B. (2007): *Inkluzivno izobraževanje - Naj se šola prilagodi otroku in ne otrok šoli*. Dostopno na: <http://www.branka.si/?p=109,15.5.2020>.
- Kavkler, M. idr. (2008): *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo.
- Kolb, K. in Miltner, F. (2005): *Otroci se zlahka učijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krajnc, A. (1982): *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Peklar, C. idr. (2009): *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.



TEHNIŠKI MUZEJ SLOVENIJE

- ⚙️ Tehniški dan na daljavo in spletne delavnice
- ⚙️ Delavnice na vaši šoli
- ⚙️ Dnevi znanosti in tehnike
- ⚙️ Programi za vrte, učence in dijake
- ⚙️ Poizkusi Nikole Tesle in demonstracije
- ⚙️ Tehniški, naravoslovni in kulturni dnevi

Z raznolikimi programi in bogatimi izkušnjami bomo zagotovo popestrili in dopolnili vaše učne ure. Obiščite **Tehniški muzej Slovenije v Bistri** ter **Muzej pošte in telekomunikacij v Polhovem Gradcu**!



www.tms.si
programi@tms.si

Belokranjski muzej Metlika že

70 let

skrbi za premično kulturno dediščino
Bele krajine.

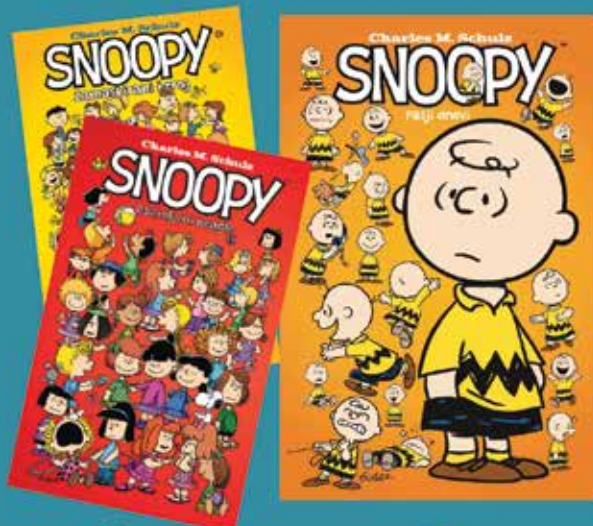
Vlada Republike Slovenije
mu je podelila pooblastilo
za opravljanje državne javne službe muzejev
za področja arheologije,
etnologije, zgodovine
in likovne umetnosti
na območju občin
Metlika, Črnomelj in Semič.

belokranjski-muzej.si

Stalne razstave
Belokranjskega muzeja se nahajajo v
Metliškem gradu,
Spominski hiši Otona Župančiča
v Vinici,
Muzejski hiši v Semiču in
v Galeriji Kambič v Metliki.

Vljudno vabljeni na ogled!

SNOOPY - NAJUSPEŠNEJŠI STRIP VSEH ČASOV!



Snoopy - Zamaskirani heroj
Snoopy - Osamljeni beagle
Snoopy - Pasji dnevi (novost)

Sanjavega psička Snoopyja, ki leži na strehi svoje pasje hišice, pozna cel svet. Podobno kot Pika Nogavička, Alica v čudežni deželi ali Medvedek Pu se tudi Arašidki Charlesa M. Schulza že dolgo uvrščajo med klasična mladinska dela.

19,99 €/izvod, 44,99 €/komplet

 **DIDAKTA**

 041 308 300

 zalozba@didakta.si

 www.didakta.si

Bipolarna motnja pri otrocih in mladostnikih



Eva Kuhar, študentka, Medicinska fakulteta Univerze v Ljubljani

Otroci in mladostniki z bipolarno motnjo se na prvi pogled zdijo čisto normalni in zdravi, a za to masko se lahko skriva otrok v stiski, ki svojih čustev ne zna primerno pokazati. Včasih je zelo hitre jeze, čeprav še sam ne ve, zakaj se tako jezi. Drugič je zaprt vase, v šoli se mu ne da poslušati učiteljice, doma bi raje spal, kot pisal domačo nalogo. Ker bipolarna motnja v medicini velja za precej neraziskano področje, tudi starši, zdravniki in učitelji ob takšnem vedenju otroka nanjo sprva ne pomislijo. Zgodnja diagnoza bipolarne motnje pomaga otroku imeti normalno otroštvo in izboljša potek bolezni skozi odrasčanje.

Ključne besede: bipolarna motnja, otroci, mladostniki, diagnosticiranje, terapija

Uvod

Stigmatiziranje in pogoste napačne predstave so do nedavnega omejevale razumevanje in poznavanje bipolarne motnje. Čeprav se o bipolarni motnji vse več govori, nekaj zadržkov o njej še vedno ostaja. Bipolarno motnjo ima okrog 2–3 % globalne populacije, kar jo naredi bolj pogosto od sladkorne bolezni tipa 1, revmatoidnega artritisa ali HIV okužbe. Novejše raziskave kažejo, da je možnost za dedovanje motnje 85 %. Prav tako se v družinah, kjer je prisotna bipolarna motnja, pogosto pojavljata tudi depresija in tesnoba (Strakowski 2014). Pri otrocih bipolarna motnja pogosto ostane brez diagnoze do njihove pozne adolescence. Otroci zaradi tega velikokrat trpijo, saj ne dobijo prave pomoči zdravnika in svojih staršev, ki otroka s takšno diagnozo težko razumejo, saj ne vedo, kaj delajo narobe in zakaj je njihov otrok tako hitro razdražljiv ali pa se čez noč zapre vase in do njih ne kaže več nobenih čustev. Medicina v zadnjih dveh desetletjih vse več pozornosti namenja zgodnjemu diagnosticiranju bipolarne motnje. A ker je bolezen pri otrocih in mladostnikih tako kompleksna, imajo strokovnjaki s tem težave še danes.

Kaj je bipolarna motnja?

Pri bipolarni motnji se pojavljata dva ekstrema občutij (dva pola). Izmenjujeta se obdobje veselega, evforičnega razpoloženja (manija in hipomanija) in obdobje potrtosti ter pomanjkanja energije (depresija). Simptomi manije oziroma hipomanije morajo predstavljati spremembo v posameznikovem obnašanju, ki traja vsaj en teden. Prav tako mora imeti posameznik simptome, kot so: evforija, zmanjšana potreba po spancu, hiter govor, vzkipljivost itd. Takšna ekstremna občutja niso nujno prisotna konstantno, vendar so pogosto prisotna ekstremna nihanja v občutju. Iz trenutka v trenutek se lahko posamezniku občutje spremeni iz evforije

je v depresijo. Odvečna energija manije je pogosto usmerjena v projekte, ki so velikopotezni (npr. ustanovitev glasbene skupine brez predhodnega znanja o glasbi). Višek energije se kaže tudi kot majhna potreba po spanju, manične osebe brez spanca zdržijo tudi nekaj dni. Nezdravljena manija traja več mesecev in vodi v delirij, v hujših primerih tudi v smrt zaradi izčrpanosti in dehidracije.

Manija velja za najbolj predvidljiv sindrom v psihiatriji. Po prvi manični epizodi se druga pojavi v več kot 80 % primerih. Razlika med manijo in hipomanijo je ta, da se posamezniku z zgoraj navedenimi simptomi, ki je hospitaliziran, diagnosticira manija, če pa posameznik z enakimi simptomi ne rabi hospitalizacije, prejme diagnozo hipomanije.

Čeprav diagnozo bipolarne motnje opredeljujeta manija in hipomanija, se v večini primerov bolezni pojavi tudi depresija. Običajno osebe z bipolarno motnjo preživijo večino časa v depresiji, ki velja za bolj omejujoče razpoloženje. Pri depresiji je značilno, da osebe ne morejo izkusiti užitka in veselja, prav tako se nočejo udeleževati v aktivnostih, ki jih drugače razveseljujejo. Osebe z depresijo so brez energije, težave imajo tudi z razmišljanjem, ki je pri depresiji velikokrat upočasnjeno. Prav tako so prisotne težave s pozornostjo, povečana ali zmanjšana sta apetit in teža. Najbolj zaskrbljujoč simptom depresije je samomorilnost. Samomor je pri bipolarni motnji zelo pogost (15 % bolnikov), vsak drugi pacient pa vsaj enkrat poskusi napraviti samomor, zato je pomembno, da je bolezen pravočasno diagnosticirana in zdravljena (Strakowski 2014).

V grobem ločimo 3 tipe bipolarne motnje:

- Bipolarna motnja I: je klasična različica bipolarne motnje, pri kateri se pojavlja manija.
- Bipolarna motnja II: pojavlja se hipomanija in vsaj ena epizoda depresije. Ta tip velja za novega, saj ga je prvič identificiral Dunner okrog leta 1970.

- Ciklotimija: definirajo jo velike spremembe v počutju, pri katerih so prisotni znaki manije in depresije, ki nikoli ne dosežejo kriterija prave depresije in manije. Je zelo podobna temperamentnosti. Pri otrocih s ciklotimijo se pri več kot 60 % kasneje razvije bipolarna motnja, pri odraslih pa ciklotimija redko napreduje do bipolarnе motnje (Strakowski 2014).

Diagnosticiranje mladostnikov

Bipolarna motnja se začne v mladosti in čez življenje napreduje. Večina bolnikov začne simptome kazati že v adolescenci, vendar znaki hipomanije pogosto niso prepoznani, kar vodi v napačne diagnoze. Posledično lahko bolniki več let ostanejo brez pravega zdravljenja. Bipolarna motnja I je pogosto zamenjana za shizofrenijo. Zaradi tega bipolarna motnja pri mladostnikih pogosto ostane brez prave diagnoze vse do 20-ih let. Pojavnost bipolarnе motnje med mladostniki, starimi med 15 in 17 let, je okrog 1.4 %, kar je podobno razmerju v odraslosti (Strakowski 2014).

Diagnosticiranje otrok in adolescentov je težko, saj ne kažejo ustreznih znakov, ki bi lahko definirali manijo in hipomanijo. Študije otrok s tveganjem za bipolarno motnjo so pokazale, da imajo

ti otroci namesto epizod kontinuirana in kronična stanja, ki jih je težko specifično diagnosticirati, zaradi česar je težko oceniti razširjenost bipolarnе motnje med otroki in mladostniki. Redki kažejo znake, ki bi ustrezali kriteriju za manijo pri odraslih. Veliko jih kaže znake pomanjkanja pozornosti in razdraženosti, ki lahko kasneje vodijo do bipolarnе motnje (Axelson in drugi 2015).

Na žalost enake simptome kažejo tudi mladostniki, ki imajo otroško depresijo in motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD). Razlike med bipolarno motnjo in ADHD so pri otrocih zelo majhne, zato je težko razlikovati med obema. Otroci in mladostniki imajo lahko poleg bipolarnе motnje tudi motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, depresijo ali druge psihične motnje. Zdravniki se pri razlikovanju med bipolarno motnjo in motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo osredotočajo na evforijo. Pri otrocih z bipolarno motnjo se evforija pojavlja epizodično, kar ni značilnost ADHD. Tudi družinska zgodovina bipolarnе motnje pripomore k razlikovanju, saj je pogosta pojavnost med generacijami. Diagnoza se otrokom postavlja več mesecev, pri čemer zdravniki spremljajo odzive na različna zdravila in tako lažje postavijo diagnozo. Prav tako je težko razlikovati med depresijo in bipolarno



motnjo, saj se depresija pri otrocih kaže z razdražljivostjo in vznemirjenjem, kar je tudi znak bipolarnе motnje. Razlikovanje spet poteka podobno kot pri zgoraj navedenem primeru. Zdravniki se znašajo predvsem na simptome, značilne le za bipolarno motnjo, in pri tem upoštevajo družinsko zgodovino. Zgoden začetek bipolarnе motnje je povezan s slabšim razvojem bolezni v prihodnosti. Glede na kompleksnost diagnoze in razvijanje otrokovih kognitivnih, čustvenih in nevrofizioloških sposobnosti zdravniki pozorno spremljajo razvijanje bolezni in puščajo odprte možnosti za druge diagnoze (Renk idr. 2014).

Faktorji tveganja za razvoj bipolarnе motnje **Okolje**

Čeprav je bipolarna motnja gensko pogojena, nanjo lahko vpliva tudi več zunanjih dejavnikov. Prvi vplivi okolja so lahko prisotni že v maternici. Infekcije v maternici dokazano vplivajo na razvoj možganov otroka in lahko na plodu pustijo psihološke posledice. Tudi kajenje med nosečnostjo dokazano prispeva k razvoju številnih duševnih bolezni, kot so motnje pozornosti, hiperaktivnost in avtizem. Tako tudi raziskave v zadnjih letih razvoj bipolarnе motnje povezujejo s kajenjem med nosečnostjo. Otroci, ki odraščajo v nasilnem oko-

lju (fizično in spolno nasilje, zanemarjanje), imajo večjo verjetnost za razvoj bipolarnе motnje, prav tako lahko (hipo)manične epizode inducirajo tudi antidepresivna zdravila. Okolje prispeva približno 40 % k pojavnosti motnje. Kombinacija notranjih in zunanjih dejavnikov v času adolescence predstavlja tvegano situacijo za razvoj motnje, saj so dogodki v tem času bolj stresni kot v otroštvu, obenem pa so mladostniki veliko občutljivejši na stresne dogodke kot odrasle osebe, zato se znaki bipolarnе motnje pogosto začnejo kazati v dobi adolescence (Adlinger in Schultze 2016).

Dednost bipolarnе motnje

Večina odraslih z bipolarno motnjo lahko poroča, da so se prvi simptomi začeli že pred 18. letom. Vse več dokazov kaže na to, da imajo osebe, pri katerih se bipolarna motnja začne že v otroštvu, veliko slabši potek bolezni, kot tiste, katerih znaki se začnejo kazati kasneje v življenju. Postavitev diagnoze v otroštvu in adolescenci omogoča bolnikom ustrezno zdravljenje, ki lahko izboljša dolgoročni potek bolezni. Študije kažejo, da je razširjenost vseh vrst bipolarnе motnje pri otrocih, ki imajo starše z bipolarno motnjo, mnogo večja kot pri tistih otrocih, katerih starši je nimajo. Otroci, ki imajo bipolarno motnjo v družini, ne obolijo kar



»čez noč«, temveč že prej kažejo epizode ekstremnih nihanj razpoloženja, ki so lahko prvi pokazatelji bolezni. Če ima en starš bipolarno motnjo, je verjetnost, da zanjo oboli otrok, 15–30 %, če pa jo imata oba starša, se ta procent dvigne na kar 50–75 % (Singh 2008).

Na medicinski fakulteti na Univerzi Yale so naredili študijo na dvojčkih – v vsakem paru dvojčkov je en otrok dobil diagnozo bipolarnе motnje, drugi pa ne. Pri dvojčkih, ki so jim diagnosticirali bipolarno motnjo, je nabor genetskih dejavnikov prispeval tako k razvoju bipolarnе motnje kot tudi k večjim sposobnostim na področju ustvarjalnosti in kognitivnega funkcioniranja. Nosilec te raziskave je v reviji *Psychiatric News* povedal: »Če ljudje, pri katerih obstaja genetsko tveganje za razvoj bipolarnе motnje, kažejo višje ravni teh osebnostnih značilnosti kot splošna populacija, potem ta vzorec podpira teorijo, da se nekatere od mutacij, ki spodbujajo razvoj bipolarnе motnje, izražajo v obliki pozitivnih značajskih in intelektualnih lastnosti, ki posledično vodjo k večji plodnosti, s tem pa tudi k večji verjetnosti, da se bodo taki geni ohranili.« (Saltz 2017)

Simptomi bipolarnе motnje pri otrocih

Ker je diagnosticiranje otrok z bipolarno motnjo novo in neraziskano področje, na to temo poteka veliko študij. Kriterij za diagnosticiranje se iz leta v leto izpopolnjuje in popravlja, saj je bipolarna motnja kompleksna bolezen, ki jo je predvsem pri otrocih težko natančno definirati in objektivno oceniti. Pri otrocih in mladostnikih sta hipomanija in manija pogosto spregledani zaradi krajšega trajanja epizod. Epizode so za razliko od odraslih, kjer lahko trajajo tudi več tednov, kratke, trajajo lahko le nekaj ur. Pri otrocih se lahko pojavi tudi poseben podtip bipolarnе motnje, pri katerem otroci nimajo epizod, vendar je bolezen bolj kronična. So razdražljivi, a kriterija maničnih epizod nikoli ne dosežejo. Vseeno pa sledijo razvoju bipolarnе motnje. Prav tako moramo biti pri otrocih pozorni tudi na bolezni, ki se lahko pojavljajo skupaj z bipolarno motnjo in imajo podobne simptome (ADHD, depresija, psihoza in druge vedenjske motnje). Eden od simptomov, ki si morda zasluži več pozornosti kot ostali, je razdražljivost. Razdražljivost se pojavlja tudi v zgoraj omenjenih boleznih, zato je pomembno, da razločimo med bipolarno motnjo in njimi. Več kot 81 % otrok z bipolarno motnjo je razdražljivih. Prav tako je simptom neobvladovanje čustev. Obvladovanje čustev je sestavljeno iz treh delov. Najprej neko informacijo iz okolja dobimo, nato izoblikujemo čustveni odziv, na koncu pa čustva reguliramo in procesiramo. Čeprav se vsi otroci srečajo z neobvladovanjem čustev, imajo tisti z bipolarno motnjo s tem večje težave. Neobvladovanje čustev ovira njihovo normalno funkcioniranje in je

velikokrat neprimerno za njihovo starost. Nekateri otroci z bipolarno motnjo preveč regulirajo svoja čustva. Ti otroci se zdijo pusti in zadržani. Otroci s preveliko regulacijo čustev pogosto ne znajo biti veseli, ne znajo doživljati sreče in so večino časa potrti. Neobvladovanje čustev je pri otrocih povezano tudi s čustveno reaktivnostjo. Otroci, katerih oba starša imata bipolarno motnjo, kažejo probleme s čustveno reaktivnostjo, saj imajo kljub pomoči strokovnjakov probleme z obvladovanjem jeze in depresijo. Izvedena je bila raziskava, v kateri se je pokazalo, kako predšolski otroci z bipolarno motnjo čustva doživljajo drugače kot tisti brez motnje. V raziskavi so otroke najprej postavili v dogodek, ki jih je osrečeval. Otroci z bipolarno motnjo so 30 minut po dogodku kazali veliko višje nivoje sreče kot tisti brez nje, njihova sreča je trajala dlje. Prav tako je jeza otrok z bipolarno motnjo po dogodku, ki je induciral jezo, trajala dlje. Čustva, ki so jih otroci kazali takoj po dogodku, so bila veliko močnejša, zato moramo pri otrocih z motnjo paziti, kako se z njimi pogovarjamo po vznemirjajočem dogodku, saj ga lahko doživljajo povsem drugače kot mi (Renk in drugi 2014).

Šola in bipolarni otroci

Šola je lahko stresna za vse otroke, a je za otroke z bipolarno motnjo še toliko večji zalogaj. Izzivi, s katerimi se otroci in mladostniki z bipolarno motnjo srečujejo, lahko prispevajo k slabšim rezultatom v šoli. Zaradi zdravil lahko kažejo znake utrujenosti in imajo težave s koncentracijo. Za razliko od shizofrenije se pri otrocih z bipolarno motnjo ocene v šoli ne razlikujejo od tistih brez motnje. Šole otrokom z bipolarno motnjo lahko prilagodijo program, tako da imajo otroci več časa za pisanje testov, prilagajajo količino domače naloge, prav tako ti otroci potrebujejo več vode zaradi zdravil, zato jim je vedno dovoljeno pitje vode in iti na stranišče. Šole se prav tako vključujejo v discipliniranje takšnih otrok. Pomembno je, da se ob neprimernem vedenju otroka gleda na celotno situacijo, saj ti otroci velikokrat nimajo razvitih pravih mehanizmov, da bi na situacijo ustrezno reagirali. Bolj ko se šola zavzema za otroka in se z njim pogovori o težavah, večja je verjetnost, da bo ta razvil ustrezne vedenjske vzorce. Most med otrokom in šolo predstavljajo starši. Njihova naloga je, da razumejo bolezen svojega otroka in poznajo njegove pravice. Pomagajo lahko pri obraževanju učiteljev, da bolje razumejo situacijo otroka. Starši lahko šolo obveščajo o različnih spremembah zdravil in vzgojnih prijemih, na katere se otrok dobro odziva doma (Sullivan 2010).

Zdravljenje bipolarnе motnje pri otrocih in mladostnikih

Čeprav je zdravljenje bipolarnе motnje pri otrocih podobno kot pri odraslih, ne moremo sklepati, da

je enako. Pravzaprav je zelo malo zdravil ustreznih za zdravljenje otroške bipolarnе motnje (za zdravljenje manije so ustrezni npr. litij, apriprazol in olanzapin). Za otroke, mlajše od 10 let, ustrezno zdravilo ne obstaja. Otroci in mladostniki so bolj občutljivi na stranske učinke zdravil kot odrasli. Eden bolj problematičnih stranskih učinkov je povišanje telesne teže, čeprav naj ta zdravila ne bi vplivala na težo posameznika. Posledično mora biti teža otrok, katerim so zdravila za bipolarno motnjo predpisana, strogo nadzorovana. Otroci in mladostniki so prav tako lahko bolj občutljivi na kognitivne stranske učinke. Manjši odmerki zdravil zmanjšajo verjetnost neželenih stranskih učinkov (npr. kognitivna prizadetost). Tudi metabolizem otrok je hitrejši kot pri odraslih, zato morajo biti odmerki zdravil včasih višji, da imajo lahko zdravila ustrezen učinek, zaradi česar je pomembno, da se s staranjem otrok spreminjajo odmerki zdravil (Strakowski 2014).

Vse več raziskav se usmerja v psihoterapijo, ki ji znanost do nedavnega ni posvečala veliko pozornosti. Psihoterapija ponuja zdravljenje bipolarnе motnje brez neželenih stranskih učinkov, ki jih imajo zdravila. Družinskim članom pomaga bolje razumeti bipolarno motnjo, jih nauči ustrezne komunikacije z bipolarnim otrokom in kontroliranja otrokovih impulzov. Družinska terapija se je v študijah izkazala za obetavno, sploh v zgodnjih stopnjah razvoja bipolarnе motnje. Pri družinski terapiji se namesto na posameznika, ki kaže simptome bipolarnе motnje, terapija osredotoča na celotno družino. To pripomore k pogostejšim pozitivnim ciklom komunikacije v družini in zmanjša verjetnost negativnih ciklov komunikacije oziroma prepreči, da bi se ti potencirali. Po družinski terapiji otroci potrebujejo manj zdravil, kot so jih pred terapijo, kar kaže na to, da se starši naučijo ustrezno komunicirati z otrokom, ki ima bipolarno motnjo. Otroci so naučeni, da sestavijo »recept«, s katerim se spopadajo z motnjo. Terapija jih nauči najti po eno stvar, ki jih osrečuje v kreativni, fizični, socialni in sprostitevni domeni. Te domene jim pomagajo pri obvladovanju svojih čustev, verbalni in neverbalni komunikaciji in pri kontroliranju impulzov. Kognitivno-vedenjska terapija (*cognitive-behavioral therapy* = CBT) je bila razvita za otroke, stare od 8 do 12 let. Ta terapija se osredotoča na otroka in njegovo družino ter na njihove potrebe. Kognitivno-vedenjska terapija se intenzivno osredotoča na starše, pomaga jim razviti učinkovite veščine vzgajanja otroka z bipolarno motnjo. Obe omenjeni terapiji pomagata vzpostaviti predvidljivo rutino, pomagata pri obvladovanju vedenjskih težav, pri funkcioniranju v družbi ter omogočita družinskemu članu, da dajo otroku z bipolarno motnjo ustrezno podporo (Washburn in drugi 2011).

Zaključek

Zgodnje diagnosticiranje otrok z bipolarno motnjo je ključnega pomena, vendar se je ta naloga izkazala za veliko težjo, kot je bilo sprva predvideno. Tehnike diagnosticiranja se še vedno razvijajo in spreminjajo. Trenutno ne obstaja specifičen in objektivni kriterij, ki bi ga zdravniki lahko uporabljali za diagnosticiranje otrok in mladostnikov. Podobno je tudi pri predpisovanju zdravil. »Koktajli« zdravil, ki jih otroci jemljejo, imajo pogosto nepredvidljive in nezaželene učinke. Pomembno je, da se razvoj bipolarnе motnje pri otrocih in mladostnikih stalno spremlja ter da se njihovi starosti prilagaja tudi zdravljenje. Pri nadzoru bolezni ključno vlogo igrajo tudi starši. Njihova naloga je, da otroka z bipolarno motnjo razumejo in imajo primerne vzgojne prijeme, ki jih lahko dobijo na psihoterapijah. Ti pripomorejo k boljšemu poteku in obvladovanju bolezni. Starši igrajo ključno vlogo pri poteku bipolarnе motnje njihovih otrok. Zgodnja intervencija staršev, ustrezno zdravljenje in sodelovanje s šolo pripomorejo k zgodnjem odkritju bolezni in tako z zgodnjim zdravljenjem omogočijo otroku normalno otroštvo in odrasčanje. Z razumevanjem bipolarnе motnje in ugajanjem potrebam otroka starši predstavljajo trdno oporo pri otrokovem razvoju in poti skozi življenje.

Viri

- Aldinger F., Schulze T. G. (2016): *Environmental factors, life events, and trauma in the course of bipolar disorder*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7167807/>
- Axelsson D., Golstein B., Goldstein T., Monk K., Yu H., Hickey M. B., Sakolsky D., Diler R., Hafeman D., Merranko J., Iyengar S., Brent D., Kupfer D., Birmaher B. (2015): *Diagnostic Precursors to Bipolar Disorder in Offspring of Parents With Bipolar Disorder: A Longitudinal Study*. Dostopno na: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.ajp.2014.14010035>
- Hower H., Case B. G., Hoepfner B., Yen S., Goldstein T., Goldstein B., Birmaher B., Weinstock L., Topor D., Hunt J., Strober M., Ryan N., Axelsson D., Gill M. K., Keller M. B. (2014): *Use of Mental Health Services in Transition Age Youth with Bipolar Disorder*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3885866/>
- M. Strakowski, S. (2014): *Bipolar Disorder*. New York: Oxford University Press.
- Renk K., White R., Lauer B., McSwiggan M., Puff J., Lowell A. (2014): *Bipolar Disorder in Children*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3994906/>
- Salinger M. J., O'Brien M. P., Miklowitz D. J., Marvin S. E., Cannon T. D. (2018): *Family Communication With Teens at Clinical High-Risk for Psychosis or Bipolar Disorder*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5992095/>
- Saltz, G. (2017): *Moč različnosti*. Ljubljana: UMco d. d.
- Singh T. (2008): *Pediatric Bipolar Disorder: Diagnostic Challenges in Identifying Symptoms and Course of Illness*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2695748/>
- Sullivan L. S. (2010): *School Issues for Bipolar Children*. Dostopno na: <https://www.everydayhealth.com/bipolar-disorder/school-issues-for-bipolar-children.aspx>
- Vieta E., Salagre E., Grande I., Carvalho A., Fernandes B., Berk M., Birmaher B., Tohen M., Suppes T. (2018): *Early Intervention in Bipolar Disorder*. Dostopno na: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.ajp.2017.17090972>
- Washburn J. J., West A. E., Heil J. A. (2011): *Treatment of Pediatric Bipolar Disorder: A Review*. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3150503/>

EURODESIGN Apače d.o.o.

Pohištvo za današnji čas

že od leta 1989

Pohištvo za vrtce, šole, knjižnice, predavalnice....ter ostalo pohištvo po meri.



tel: 02 564 45 02, info@euro-design.si, www.euro-design.si

KIT

KIT Žižki d.o.o.
Proizvodnja kovinske opreme

SVETUJEMO, PROJEKTIRAMO, IZDELUJEMO IN MONTIRAMO ZA VAS.

GARDEROBNE OMARE ZA ŠOLE

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

ARHIVSKE OMARE

Namenjene so za arhiviranje in hranjenje raznih dokumentov in drugih predmetov. Vrata omare so dvokrilna in se zaklepajo s

tritočkovno ključavnico na ključ. Na voljo so različne velikosti omar s poljubnim številom polic v notranjosti.

GARDEROBNE OMARE S POŠEVNIM VRHOM

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

KLASIČNE GARDEROBNE OMARE »KIT«

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



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

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

www.kit-zizki.com



Pustolovski park Betnava

H-1, Ljubljanska ulica 128

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

Spletna stran: www.pustolovski-park.si

Gmail: betnava@pustolovski-park.si

Telefon: +386 (0)40 181 372 (Valentina)

Pravica do individualiziranega programa otroka s posebnimi potrebami



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 želenih vsebin prihodnjih prispevkov ali dilem glede vsakokratnega aktualnega prispevka se na avtorja lahko obrnete preko elektronskega naslova petelin.domen@gmail.com.

Z izdano in dokončno odločbo o usmeritvi, ki jo izda Zavod RS za šolstvo¹, otrok pridobi status učenca oziroma dijaka s posebnimi potrebami, hkrati pa je poleg pravic, ki so določene v odločbi o usmeritvi, upravičen tudi do individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja (v nadaljnjem besedilu: individualizirani program), ne glede na to, v kateri vzgojno-izobraževalni program je otrok usmerjen.

Gre za pravico, ki na izvedbeni ravni sodi med najbolj pomembne pravice otrok s posebnimi potrebami, pravna podlaga pa je določena v 36. in 37. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1).

Zanimivo je, da o tej pravici ne odloča Zavod RS za šolstvo, ampak je zakonsko določena kot obligatorna pravica otroka s posebnimi potrebami, o vsebini te pravice pa odloča vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je otrok s posebnimi potrebami vključen z odločbo o usmeritvi.

Vsebina individualiziranega programa

Z individualiziranim programom dela se lahko določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,

- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije,
- izvajanje fizične pomoči,
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku,
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji,
- časovna razporeditev pouka,
- veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev.

Z individualiziranim programom se v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določi organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za:

- premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,²
- izvajanje svetovalnih storitev,
- izvajanje učne pomoči.

Izdelava in evalvacija individualiziranega programa

Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa imenuje ravnatelj šole strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa.

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



V kolikor še nimate imenovane strokovne pooblaščen 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 usklajitev 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

¹ Ali Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) v primerih pritožb, kadar se pritožbi pritožnikov ugotovi, da MIZŠ kot organ druge stopnje vsebinsko odloči o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami v ustrezen vzgojno-izobraževalni program oziroma o drugih pravicah otrok s posebnimi potrebami.

V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni tudi starši ter otrok s posebnimi potrebami, upoštevaje njegovo zrelost in starost, vendar je potrebno opozoriti, da starši otroka s posebnimi potrebami niso člani strokovne skupine, ki pripravi individualizirani program. Starši tako lahko sodelujejo pri pripravi in spremljanju izvajanja individualiziranega programa, kar je zelo zaželeno in smiselno, saj tako strokovna skupina pridobi povratno informacijo s strani staršev o napredovanju otroka s posebnimi potrebami oziroma pri stagnaciji na določenih področjih, kar se lahko tekom šolskega leta popravi. Svetovalna služba na vsaki izmed šol sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami.³

Individualizirani program je potrebno evalvirati najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju in ga po potrebi spremeniti. Na nekaterih šolah ob koncu vsakega šolskega leta preverijo ustreznost individualiziranega programa otrok s posebnimi potrebami in izdelajo individualizirani program za naslednje šolsko leto, upoštevaje napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami v iztekajočem šolskem letu. Pohvalno.

Pomen in rok izdelave individualiziranega programa

Individualizirani program je poleg strokovnega mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami zagotovo najpomembnejši strokovni dokument pri vzgojno-izobraževalnem delu otrok s posebnimi potrebami, saj strokovnim delavcem predstavlja načrt dela tekom šolskega leta, s katerim se določijo oblike dela na posameznih vzgojnih področjih, pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka.

Zaradi pomembnosti individualiziranih programov bi morale komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v postopkih, ki se vodijo po 33. (zahteva za spremembo odločbe) in 39. (preverjanje ustreznosti usmeritve po uradni dolžnosti) členu ZUOPP-1, pridobiti tudi vse individualizirane programe, ki so bili pripravljeni za otroka s posebnimi potrebami v preteklih šolskih letih. S to dokumentacijo bi komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami dobila bolj natančen in bolj izčrpen vpogled v dejansko stanje, otrokov napredek in razvoj ter delo šole.

Individualizirani program je potrebno na izvedbeni ravni dosledno spoštovati in upoštevati, še posebej pri izvajanju prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Tudi v teh primerih šola (in ne Zavod RS za šolstvo) samostojno odloča o obsegu prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, in sicer šola v individualiziranem programu določi potrebne pri-



lagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pri čemer pravica do teh prilagoditev ni (več) določena z odločbo o usmeritvi.

Iz določbe 36. člena ZUOPP-1 izhaja, da mora šola najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe o usmeritvi izdelati individualizirani program vzgoje in izobraževanja, vendar bi bilo bolj logično in bolj pravilno, da bi zakonodajalec ta rok vezal na izvršljivost odločbe o usmeritvi in ne na njeno dokončnost. Tekom šolskega leta se namreč izdajajo odločbe (npr. odločbe izdane aprila, maja itd.), katerih izvršljivost organi odločanja (Zavod RS za šolstvo in MIZŠ) določijo s pričetkom novega šolskega leta, torej od 1. 9. 202X, zato je ureditev, da se izdela individualizirani program v roku 30 dni po dokončnosti odločbe o usmeritvi, ki bo postala izvršljiva šele z začetkom šolskega leta, nelogična in v določenih primerih v nasprotju sama s seboj, saj bi denimo rok za izdelavo individualiziranega programa začel teči pred rokom, ko postane odločba izvršljiva. Konkretno: odločba, izdana aprila, lahko postane dokončna že konec aprila, izvršljiva pa bo šele s 1. 9., zato je nesmotrna zakonska ureditev, da bi morala šola izdelati individualizirani program do konca maja, kar je še posebej nerodno v primerih, ko otrok sploh še ni vključen v to šolo in ga strokovni delavci šole sploh ne poznajo.

² Ta vrsta dodatne strokovne pomoči se lahko določi v individualiziranem programu tudi v prilagojenih izobraževalnih programih z enakovrednim izobražbenim standardom ali v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobražbenim standardom.

³ Svetovalna služba sme s strokovno interpretiranimi podatki iz zbirke osebnih podatkov seznaniti strokovne delavce, ki sodelujejo pri izvajanju individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami, če je to potrebno za doseg namena nudenja dodatne strokovne pomoči oziroma če je to v skladu z izvajanjem individualiziranega programa.



Revija Didakta, št. 213
maj, junij 2021

Za založbo
Rudi Zaman

Urednik
dr. Martin Uranič

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

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

Jezikovni pregled
dr. Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Dolores Kirhmajer,
Barvno stopnjevanje (2014)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Tiskano v EU.

Naslov uredništva
Revija Didakta,
Železniška ulica 5,
4248 Lesce
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., Železniška ulica 5, 4248 Lesce.

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.

PARTIZANSKA TISKARNA SLOVENIJA



MESTNI MUZEJ IDRİJA
MUZEJ ZA IDRİJSKO IN CERKLJANSKO

Spoznajte avtentično in eno izmed redkih ohranjenih tiskarn iz časa druge svetovne vojne na Slovenskem. Kompleks tiskarne Slovenija zajema šest lesenih barak postavljenih ob potoku V studencih.

V njej so med septembrom 1944 in majem 1945 tiskali *Partizanski Dnevnik* in druge tiskovine. Danes opozarja na pomen ohranjanja slovenske kulture in objektivnega informiranja.

T: 041 479 652 (oskrbnik)
T: 05 37 266 00 (muzej Idrija)

E: tajnistvo@muzej-idrija-cerkno.si
W: <https://www.muzej-idrija-cerkno.si/>

Ali ste vedeli,

- da je bil tiskarski stroj kupljen v Milanu za milijon lir?

- da je stavec eno stran časopisa postavljaj 4 ure, razstavljaj pa 3 ure?



Partizanska tiskarna Slovenija, Vojsko 64, 5280 Idrija



Raziskovanje
zgodovine
še nikoli ni bilo
tako zanimivo!



MUZEJ NARODNE OSVOBODITVE MARIBOR

Ulica heroja Tomšiča 5, Maribor

www.mnom.si

Življenje je
pustolovščina.
Zavarujte ga.



Življenjska zavarovanja

Fleksibilne
zavarovalne
vsote ob nizkih
premijah.



Žan in
Ažbe Košir



Vse bo v redu.

triglav

triglav.si