

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

letnik XXXIV | www.didakta.si

227

marec, april
2024
(dvojna številka)



KOLUMNA mag. Barborič Vesel | **(P)O SLOVENIJI MALO DRUGAČE** Neža Centrih | **KO KLEPETALNI ROBOT PRISKOČI NA POMOČ** mag. Petra Vačovnik
EKSTENZIVNO BRANJE PRI POUKU ANGLEŠČINE KOT JEZIKA STROKE mag. Ženja Kansky-Rožman | **UČENJE DRUGEGA JEZIKA V ZGODNJEM OTROŠTVU**
Gliha Olenik | **ŠOLSTVO IN PRAVO** mag. Petelin



MUZEJ ZA UČENJE IN ZABAVO

Z veseljem vas pričakujemo
v Metliškem gradu!

belokranjski-muzej.si

BMM

BELOKRANJSKI MUZEJ METLIKA
BELA KRAJINA MUSEUM METLIKA

X PARK VOJAŠKE ZGODOVINE PIVKA



tehniški dan • kulturni dan • športni dan

www.parkvojaskezgodovine.si

ZBIRKA STRIPOV O PUSTOLOVSKI DEKLICI HILDI

LUKE PEARSON / PREVOD: BOŠTJAN GORENC

»HILDIN SVET JE VELIČASTEN, RAZBURLJIV, A TUDI PRETEČ OTROCI BODO ŽELJNO VSTOPILI VANJ.« NEW YORK TIMES



 **DIDAKTA**

 041 308 300

 zalozba@didakta.si

 www.didakta.si

»Pomlad je čas načrtov in projektov.«
Lev Tolstoj, *Ana Karenina*

PREMIKANJE LASTNIH MEJA

Drage bralke, cenjeni bralci, pomlad prinaša nov zanos in energijo, pa tudi kreativnost, ki je še kako potrebna pri snovanju novih idej, projektov, organizaciji dela in navsezadnje tudi preizkušanju lastnih meja. Kar je dobrodošlo in prebujajoče. Sveže misli in dejanja so namreč tista, ki nas povlečejo iz zabubljene domačnosti cone udobja, nam prižigajo iskrico radovednosti in vračajo igrivost v naš vsakdan. So kot cvet češnje, ki se počasi, previdno, a vztrajno odpira in nastavlja soncu, ter začetek konca vsega tistega, kar nas je doslej omejevalo.

K inovativnosti, drznosti in kančku poguma ob tem, ko skupaj plavamo proti še nepreizkušenim vodam prihodnosti, prav gotovo ogromno pripomorejo tudi članki, ki jih z deljenjem svojega poguma, nadobudnosti in hrepenenja po usvajanju novega znanja prispevate vi, dragi soustvarjalci in soustvarjalke revije *Didakta*. Med drugim nas vsake toliko opomnite, da nam življenje ponuja mnogo priložnosti za rast in napredek, najsibo ta osebna, profesionalna ali pa kar oboje hkrati.

Tokratna številka vam nesebično podarja razgiban in barvit nabor navdušujočih člankov, ki pričajo o vaših izkušnjah, projektih, izzivih in načrtih za prihodnost v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Prva, ki naša dosedanja prepričanja postavlja pod vprašaj, je mag. Darja Barborič Vesel, ki tokrat prevprašuje vprašanje »močnejšega« oz. »šibkejšega« spola ter pojmuje pomen trdoživosti v današnjem svetu.

V nadaljevanju sledi refleksija Vide Pondelek o moči prostovoljskega dela, ki ga v obliki medgeneracijskega druženja izvajajo krajani Žirov in učence ter zaposlene na tamkajšnji osnovni šoli.

Nazadnje bi kot vzpodbudo za načrtovanje novih projektov in širjenje lastnih obzorij ter nadgrajevanje znanja tudi izven meja naše male države na sončni strani Alp izpostavila poročilo Gordane Marković o mednarodnem sodelovanju v sklopu Erasmus+, ki vzgojno-izobraževalnim delavcem ponuja mnogotere načine izobraževanja v tujini. Naj bo letošnja pomlad polna svežine, preizkušanja in načrtovanja novosti!

urednica revije *Didakta*,
Jera Toporiš

KOLUMNNA »Šibkejši« spol in vzgoja za trdoživost mag. Darja Barborič Vesel	4
DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK Pot do zobozdravstvenih storitev štirih učencev s posebnimi potrebami Zdenka Virant	6
ŠOLSKA PRAKSA (P)o Sloveniji malo drugače Neža Centrih	13
Trajnostne družabne didaktične igre za usvajanje štetja Karlina Gašperin	18
»Učiteljica, kdaj gremo spet na obisk k onim babicam?«: O medgeneracijskem druženju učenk OŠ Žiri s starejšimi krajani Vida Pondelek	24
MED TEORIJU IN PRAKSO Povprečna dolžina izjave enako starih otrok s težavami v govorno-jezikovnem razvoju in brez težav mag. Meta Bernik	28
Ko klepetalni robot priskoči na pomoč mag. Petra Vačovnik	34
BRALNA KULTURA Branje v nadaljevanjih: Odkrivajmo čarobni svet knjige Jasmina Zalar	38
»Iščemo sočne knjige«: Projekt tretješolcev za spodbujanje branja v mesecu knjige mag. Janka Bergel Pogačnik	42
Ekstenzivno branje pri pouku angleščine kot jezika stroke mag. Ženja Kansky-Rožman	48
ŠOLSKA TEORIJA Učenje drugega jezika v zgodnjem otroštvu Nadja Gliha Olenik	54
Odgovornost pri otrocih razvijamo skozi ravnanje Vesna Jarh	58
MEDNARODNO SODELOVANJE »Na krilih znanja v svet«: Izkušnje izobraževanja v tujini s projektom Erasmus+ KA101 Gordana Marković	63
ŠOLSTVO IN PRAVO Spremembe pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu mag. Domen Petelin	68

»Šibkejši« spol in vzgoja za trdoživost



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.

Vrstice, ki jih prebirate, pišem med dvema »ženskima« praznikoma, 8. marcem, dnevom žena, in 25. marcem, materinskim dnem. Tudi sama sem mama, pa tudi zaposlena ženska, ki celo dela na tipično »ženskem« delovnem mestu – učiteljica. Lahko bi kar rekla, da je moj svet zelo ženski, marec pa še posebno ženski čas.

Ko sem kot najstnica zaznala, da se odrasli šalijo in zbadajo okoli ideje »močnejšega« in »šibkejšega« spola, sem bila prepričana, da je »močnejši« spol ženski. In bila nekaj časa kar malo ponosna, da mu pripadam. Kmalu sem izvedela, da nisem te sreče. Da sicer res sem ženska, v nastajanju sicer, a da naj bi bil moj spol »šibkejši«. Razumela pa še vedno nisem. Zdelo se mi je očitno, da se vse vrti okoli žensk, da smo povsod, kjer je kaj zanimivega, da imajo moški strašno veliko dela s tem, da nam ustrezajo. Da imamo svoj praznik. V tistih časih materinski dan še ni bil tako popularen, je bil pa zato dan žena strašno pomemben, z nageljčki vsepovsod.

Poleg tega, da so bile ženske matere, kar je pomenilo, da smo jih otroci gledali skoraj kot vsemogočne, so bile tudi neskončno lepše od moških in imele cele omare zanimivih bleščečih ter dišečih reči. Ko sem izvedela, da ženske živijo tudi občutno dlje od moških, je bila zame zadeva popolnoma jasna. Seveda je spol, ki ureja in skrbi za vse praktikalije življenja, nosi v svojem telesu otroke, jih spravi na svet in celo poskrbi za njihovo hrano (beri: mleko), nato pa kljub vsemu stresu in možnimi prezgodnjimi smrtmi še vedno povprečno živi dlje od moških, močnejši spol. Drugače si zadeve sploh nisem mogla predstavljati.

A se je vseeno zgodilo soočanje z realnostjo, ki naj bi me naučila, da pripadam »šibkejši« polovici človeštva. Torej tisti, ki ji je potrebno povedati, kaj naj počne, skrbeti zanjo in jo občudovati. Ko sem ujele ritem in ugotovila, da sploh ni slabo, da ti drugi odpirajo vrata, nosijo kovčke in te »ob tistih dnevih« pustijo pri miru, je moje ogorčenje splahnelo. Že kot

najstnica sem resno dvomila, da bi večina vrstnikov »močnejšega« spola brez večjih travm prenesla mesečne menstruacije, po treh porodih in večletnem poznavanju moških pa nisem imela več nobenega dvoma o »močnejšem« spolu. Na odpiranje vrat, nošenje težkih reči in predvsem finančno skrb za ženske sem začela gledati praktično. Da ženska lahko poskrbi za reči, ki jih mnogi moški sploh ne opazijo, dokler jih ne pogrešajo, je potrebno zanjo skrbeti in poskrbeti. Modre predstavnice naše sorte to tudi dopustijo. Tu pa se zadeva zakomplicira. In sicer, kako je prišlo do tega, da mora tako imenovani »šibkejši« spol, ki mogoče res to sploh ni, še v službo ter tudi finančno skrbeti in preskrbeti družino? Ob tem spoznanju me je prvič resno spreletelo, da ženske res nismo dobro poskrbele zase in da mogoče res nismo močnejše. Vsaj v smislu pametnega ravnanja ne.

Ena stvar je, da imamo vsi možnost izobrazbe in finančne varnosti, popolnoma druga pa, da se petek in svetek vrtiš in malodane ubijaš med perilom, lonci, pleniciami ter – v mojem primeru – zvezki. Ker delam v pretežno ženskem poklicu, vem, kako ne navadna je kombinacija družinskega življenja in dela za preživetje z otroki. Nekako kot bi nasedel na evolucijo. Svoji, naši, vaši ... Vse možne otroke spravljamo na noge in jih učimo, kar naj bi pač znali. Ali je mogoče zato tako težko spraviti nekakšno stroko v pedagoško delo? Ker ga, mogoče popolnoma nezavedno, projiciramo preko materinstva, ki ga kot matere živimo, ali pa tudi ravno obratno in spet enako – ga ne živimo, če svojih otrok nimamo? Ali se to imenuje poslanstvo? Ki naj bi, sicer v teoriji, bilo visoko strokovno in spodobno plačano?

Dobra prijateljica, ki sicer ne dela neposredno v šolstvu, hkrati pa tudi strokovno dela na vzgojnem področju, me že nekaj let neprestano izziva z vprašanjem, zakaj se učiteljice in vzgojiteljice ne postavimo zase. Veliko nas je. Če se odločimo, da se ne gremo več, ne bo kaj manj hudo kot pri zdravnikih.

Ko se v zbornici včasih še menimo o nemogočih in nespodobnih pogojih dela in o tem, da tako res ne gre naprej, pogovor poteka točno do začetka zvočenja. Potem pa stečemo v razrede, saj otrok pa res ne moremo pustiti samih. Ali pa da jih ne bi učile. Še vse smrkave in na protibolečinskih tabletah se privlečemo pred kateder, saj bi brez nas otročad kar pomrznila od neznanja in umanjkanja pedagoškega vodenja. Da sploh ne omenim vseh nepojedenih malic in ur, ko nas »tišči lulat, da mi je kar slabo«. A jih – otrok, učencev, čeprav sploh niso zares naši – ne pustimo in jih ne prepustimo. Niti za minutko, za toaleta in sendvič.

Se izčrpavamo, zbolevaro, tudi izgorevamo. Pa spet vstanemo, se zberemo in gremo naprej. V učilnico, ne glede na vse. Saj povemo, kaj ni v redu, tudi jamramo in grozimo, tudi spodobno plačo bi. A očitno ni res pomembno. Kot mi je kolegica rekla pred nekaj dnevi – za otroke gre, ne moreš tega izsiljevati z denarjem ali pa z individualnim letnim delovnim načrtom (ILDN) ali pa evidenco delovnega časa (EDČ) ali karkoli že bodi. Zdravniki in sodniki lahko, tudi piloti, da o uradnikih sploh ne bi.

Učiteljice pa se ne damo. »Šibkejši« spol smo le, ko dobimo rožice za dan žena in kakšen slinast poljubček ob materinskem dnevu. Ali pa, če se naši

»močnejši« spomnijo na vsakovrstne obletnice. Drugače pa smo premočne, da bi se ustavile, in preveč se zdimo same sebi pomembne, da ne bi naredile. Najraje po svoje. Tudi v razredu. In tako s svojim zgledom učimo tudi naslednje generacije, da smo dovolj močne, da bomo naredile vse, kar se od nas pričakuje, zahteva, in še tisto, kar smo si določile za povrh. Pa še vedno bomo živele dlje od »močnejših« moških.

Seveda sem cinična. Vsaj malo. Želim si, da ne bi jemale vsega tako resno. Saj ni res potrebno, da nas feminizem ugonobi. Posebno ne mater, katere se včasih obnašamo, kot da moramo poleg materinstva nujno živeti še vse druge možnosti, vsa nematerinska življenja. Resnično se mi zdi, da živimo v čudovitem svetu, kjer lahko razvijamo mnogotere radovednosti in potenciale. Verjetno pa ni res nujno, da se totalno izčrpamo in utopimo v sitnosti ter obtoževanju »močnejših«.

Kaj, če bi resnično uzrle sebe, se ustavile in spočile, nasmehnile življenju ter mimogrede s pogledom in roko pobožale mladež? Svojo in tisto za poslanstvo. Jim z zgledom pokazale, kako se živi in preživi. Pokazale modrost trdoživosti. Vklopile tisočletno žensko modrost in naredile življenje vredno. Kdo, če ne me? In kdaj, če ne kar takoj?



Pot do zobozdravstvenih storitev štirih učencev s posebnimi potrebami



Zdenka Virant, prof. defektologije, CUDV Draga

V prispevku razložim, kaj se je dogajalo s štirimi posamezniki z avtizmom in motnjami v duševnem razvoju, ko so potrebovali zobozdravstvene storitve. Opišem, kako dolga je lahko pot do zobozdravstvene čakalnice in od tam do ordinacije. Opišem, kako so se posamezniki na to pripravljali na različne načine in kakšen je bil rezultat priprav.

Ključni pojmi: osebe s posebnimi potrebami, motnje v duševnem razvoju, avtizem, posebni program vzgoje in izobraževanja, zobozdravstveni poseg.

Za veliko oseb z avtizmom in motnjami v duševnem razvoju je obisk zobozdravnika stresen. Veliko jih za različne posege, ki so povezani s popravili zob, potrebuje anestezijo. Ne razumejo, zakaj iti nekam, kjer jim je neprijetno. Težko jim je razložiti pomembnost takšnih posegov. Posameznike, za katere sem ocenila, da bi se na posamezne posege lahko pripravili in so bili več let moji učenci, sem skušala v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa na različne načine seznanjati s takšnimi izzivi. Pri vsakem je potreben drugačen pristop, saj so si med seboj zelo različni in imajo z obiski zobozdravnikov različne izkušnje. Skušala sem jim na njim razumljiv način približati okoliščine, v katerih se znajdejo, ko pridejo v zobozdravstveno ordinacijo. Nekatere sem skušala učiti tudi tega, da bi bili sploh pripravljeni oditi do čakalnice in iz nje stopiti v ordinacijo, se uvesti na stol ter zadostno odpreti usta. Poleg učenja ustreznih oblik obnašanja je pomembno poskati tudi ustrezne motivatorje.

Osebe s posebnimi potrebami

2. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1) opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Motnje v duševnem razvoju

Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, mo-

toričnem, emocionalnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo (Novak 2016).

Avtistične motnje

V slovenskem prostoru se za to skupino ljudi pojavljajo različni termini. Na področju vzgoje in izobraževanja je uveljavljen termin avtistične motnje, na drugih področjih se zasledita termina spektroatistične motnje (SAM) in motnje avtističnega spektra (MAS).

V Smernicah za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami iz leta 2009 so le-te opredeljene med tako imenovane pervazivne razvojne motnje z začetkom v obdobju malčka. Poleg avtizma vsebujejo še Aspergerjev sindrom in pervazivno razvojno motnjo – neopredeljeno.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je leta 2014 izdalo Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Navodila razlagajo, da imajo takšni otroci navadno poleg znižanih kognitivnih sposobnosti tudi specifične razvojne zaostanke pri usvajanju mejnikov na področju motorike ter govora in jezika. Posebnosti te motnje se kažejo v komunikaciji, socialni interakciji in čustveni zrelosti ter v vedenju, zanimanjih in dejavnostih.

Iz prakse

V nadaljevanju predstavim štiri učence, dve dekleti in dva fanta, ki imajo diagnosticiran avtizem. Vključeni so v CUDV Draga (v nadaljevanju: center).

Učenci, ki so vključeni v CUDV Draga, sledijo vsebinam posebnega programa vzgoje in izobraževanja. K pouku lahko prihajajo dnevno ali bivajo v domovih (Hegeduš 2016).

Martin

Martin je v center prišel s šestimi leti (Virant 2021). Kmalu po sprejemu je dobil datum za prvi zobozdravstveni pregled. Na pregled ga je odpeljala me-



dicinska sestra. Povedala je, da je vstopil v ordinacijo, se usedel na zobozdravniški stol in odprl usta brez težav. Med zobozdravniškim pregledom je začel nakazovati bruhanje in zobozdravnica je takoj zaključila s pregledom. Dogovorili so se, da kmalu dobi datum za nadaljevanje pregleda.

Tudi naslednjič ga je na pregled pospremila ista medicinska sestra. Tokrat je Martin z bruhanjem poskusil že pred vrati ordinacije. Takrat z nakazovanjem bruhanja ni dosegel želenega odziva in pregled je bil izpeljan v celoti.

Ker je Martina obakrat na pregled pospremila ista oseba, ki je prepoznala namen njegovega vedenja, mu ni uspelo izoblikovati vzorca, da se z nakazovanjem bruhanja izogne zobozdravstvenim storitvam.

V mlajših letih je bilo pri Martinu bruhanje večkrat prisotno kot izraz nelagodja, včasih tudi kot način komunikacije. Z odraščanjem je bilo tega vedno manj in kot mladostnik se na stiske odziva na drugačne načine.

Sedaj prihaja k zobozdravniku skupaj s sovrstniki iz doma v centru, kjer biva. Pospremijo jih zaposleni. Pred ordinacijo se usede in počaka, da pride na vrsto. Med čakanjem je nervozen, vendar zmore prestati načrtovane posege. Potem se vrne k pouku. Nagrada mu je, da je v očeh sošolcev junak, ki je pogumno preстал obisk pri zobozdravniku. Sproti mu uspejo popravljati zobe in odstranjevati zobni kamen.

Eva

Tudi Eva je v center prišla s šestimi leti (Virant 2017). Prve zobozdravstvene posege so ji opravili v anesteziji. Do prihoda v center ni imela usvojenega znanja umivanja zob. Poleg nekaterih drugih delov telesa je imela senzorno preobčutljivo tudi ustno votlino. S tem je bilo povezanih mnogo njenih težav: umivanje zob, sprejemanje zobne paste, uživanje tekočine, uživanje različne hrane, sprejemanje zobozdravstvenih storitev.

Eva se je morala vseh omenjenih vsebin naučiti, nič ni prišlo samo z razvojem. Na njeni razvojni poti sem jo spremljala deset let in opažala, da so bila vsa njena učenja na omenjenih področjih drugačna, prilagojena izključno njej. Učenje umivanja zob je bil dolgotrajen proces, ki je potekal z majhnimi koraki.

Učenje umivanja zob z zobno pasto

Ko ji je uspelo, da se je nekoliko le naučila umivanja zob z vodo, se je nadaljevalo učenje sprejemanja zobne paste. V začetku le popoldan v učilnici, ko je bil naokoli mir in se je lahko posvetila le tej vsebini. Pravo raziskovanje je bilo, na katere motivatorje se odziva tako, da napreduje v razvoju. Do trenutka, ko je začela uporabljati zobno pasto, je bilo narejenih veliko majhnih korakov.

- Poslušala je pesem z naslovom *Krtačka*, ki se vsebinsko navezuje na umivanje zob. Poslušanje glasbe je bilo njeno priljubljeno področje.
- Z veliko motivacije se je odločila, da poskusi različne zobne paste.

- Za uporabo je izbrala običajno, osvežujočo zobno pasto, otroške zobne paste s sladkobnim okusom je zavračala.
- Na zobno krtačko si je iztisnila najmanjšo možno količino zobne paste in si to ponesla v usta.
- Zelo previdno je s krtačko raziskovala učinek zobne paste v ustih.
- Ustvarila si je rutino ob poslušanju pesmi *Krtačka* in ob začetku pripeva začela z umivanjem zob. Zobe si je umivala do konca pesmi.
- Velik korak je bil prenos naučene uporabe zobne paste v dom, kjer se je umivanje zob dejansko izvajalo.
- V domu je začela z umivanjem zob, ko sem ji začela peti pesem *Krtačka*. Postopoma si je pesem začela brundati sama. Pri učenju v učilnici je pridobila občutek o dolžini pesmi in tudi v domu je z umivanjem zaključila, ko je pretekel čas trajanja pesmi.
- Sedaj si umiva zobe z zobno pasto brez na zunaj vidnih ali slišnih pomagala.

Odstranjevanje zobnega kamna

Kljub vsakodnevni negi se dekletu intenzivno nabira zobni kamen. Zobozdravnica je predlagala odstranjevanje zobnega kamna dvakrat letno. Mati pove, da ima tudi sama takšne težave.

Evo so pospremili k zobni higieničarki, vendar načrtovanega posega niso mogli opraviti, saj je vseskozi kričala in klicala na pomoč. Ko je medicinska sestra, ki jo je spremljala, povedala podrobnosti, sem vedela, zakaj je klicala na pomoč.

Eva se je včasih bala nekaterih svojih vrstnic in učila sem jo, naj pokliče na pomoč, če jo bo strah. Tega se ni nikoli poslužila. Ocenila pa je, da pomoč potrebuje v zobni ordinaciji. Z namenom, da ji le odstranijo zobni kamen, so jo na poseg naročili večkrat zaporedoma. Žal je Eva vedno le kričala, klicala na pomoč in si na ta način utrjevala vzorec obnašanja v zobni ordinaciji.

Socialna zgodba

Socialna zgodba je kratka zgodba, ki označuje specifične situacije, koncepte ali socialne veščine v obliki, ki je razumljiva osebam z avtizmom. Izboljšuje socialno razumevanje ljudi na obeh straneh – nevrotične osebe lažje razumejo osebe z avtizmom in osebe z avtizmom lažje razumejo nevrotične (Gray 1994). Pri pripravi socialne zgodbe je potrebno upoštevati določena pravila (Smith 2003).

Eva je razumela socialne zgodbe, ki so bile napisane le za njo v različnih življenjskih situacijah (kako se obnašati na avtobusu, v gledališču, kako koga kaj vljudno povprašati ...). Tudi za obisk zobne ordinacije z namenom odstranjevanja zobnega kamna sem

sestavila socialno zgodbo, popolnoma prilagojeno le temu namenu. Pravila za pisanje socialnih zgodb so bila drugotnega pomena, bistveno je bilo poznavanje in razumevanje Evinih odzivov. Sprejela jo je z očitnim olajšanjem, saj ji je zgodba razložila, kaj se od nje v zobni ordinaciji pričakuje in kako naj se tam obnaša. Prvič po prebrani zgodbi jo je bilo potrebno usmerjati še v izkustvenih razmerah. Socialno zgodbo je prebrala tudi higieničarka. V socialno zgodbo so vključene tudi številke, ki so dodatno motivacijsko sredstvo, saj jih ima rada in še podkrepijo napisano.

Evina socialna zgodba za odstranjevanje zobnega kamna

1) Vstopim v ordinacijo. Pozdravim. Rečem DOBRO JUTRO ali DOBER DAN.

2) Usedem se na zobozdravniški stol. Okoli vratu mi dajo poseben slinček, včasih tudi brisačo. To naredijo zato, da se mi ne zamažejo oblačila.

3) Higieničarka pove, da mi bo odstranila zobni kamen. Včasih mi zobni kamen odstranjuje Gordana, včasih kdo drug. To je v redu. Če koga ne poznam, ga vprašam, kako mu je ime. Vprašam tako: »Oprostite, kako vam je ime?« in se zahvalim za odgovor.

4) Higieničarka mi reče, naj odprem usta. Usta odprem, kolikor morem. To je tako, kot bi želela reči AAAAA.

5) Z majhnim ogledalom mi pogleda zobe. To je v redu.

6) Vzame čistilec zobnega kamna. To je inštrument, ki se trese in cvili. Tudi to je v redu.

7) Medicinska sestra mi da v usta sesalnik. Sesalnik mi iz ust sesa slino, ker med odstranjevanjem zobnega kamna ne morem požirati slin. To je v redu.

8) S čistilcem zobnega kamna mi z zob odstranjuje zobni kamen. To je zoprno, včasih tudi malo boli.

9) Neprimerno je, če kričim in zmajam z glavo.

10) Trudim se biti pogumna. Primerno je, da držim glavo pri miru in imam usta zelo odprta (AAAAAAAAA). Lahko jokam. Mirno diham. To je v redu.

11) Trudim se imeti spodnjo čeljust mehko in sproščeno.

12) Jezik držim pri miru. Če mi uide naprej, mi rečejo, naj ga umaknem. To pomeni, da ga spravim nazaj. To zmorem in to je v redu.

13) Med odstranjevanjem zobnega kamna se ne pogovarjajo z menoj, saj me to lahko razdraži.

14) Navodila, ki jih dajejo, so jasna, kratka in odločna: »Eva, odpri usta!«, Eva, spravi jezik!«, »Eva, mirno dihaj!«.

15) Prav je, da me včasih pohvalijo, vendar ne prevečkrat. Pohvalijo naj me le, če si to res zaslužim.

16) Včasih me vprašajo, ali bi si splaknila usta. To rada naredim. Ko si splakujem usta, včasih vidim, da je tam tudi kri. To je v redu.

17) Ko higieničarka zaključi z odstranjevanjem zobnega kamna, mi pove, da je KONEC.

18) Vesela sem, da sem zmogla imeti tako dolgo odprta usta in biti pri miru. Pohvalijo me. Tudi drugi so veseli, da sem zmogla.

19) Gordani ali komu drugemu, ki mi je odstranjeval zobni kamen, se zahvalim.

20) Ko odidem iz ordinacije, rečem NASVIDENJE.

Pred odstranjevanjem zobnega kamna sem jo spraševala, kaj bi si želela za nagrado, če bo poseg prestala tako, kot sva se dogovorili. Težko se je odločila, kaj bi rada. Ponudila sem ji več njej ljubih stvari, pa jih je odklonila. Čez čas je povedala, da si želi za nagrado štampljko. Dolgo nisem razumela njene izbire, saj ji štampljke do takrat niso nič pomenile. Sedaj vem, zakaj si jo je izbrala. Ker besedilo pesmi *Krtačka* pravi, da se po obisku zobozdravnika za nagrado dobi štampljko. Pesmi po tistem, ko je začela uporabljati zobno pasto, ni več poslušala. Vmes je preteklo osem let.

Obisk zobozdravnika po dveh letih z drugo osebo

Zaradi ukrepov za preprečevanje covida-19 nisem več Evina razredničarka. Kolegica, ki je sedaj v tej vlogi, me je povprašala za nasvet, saj je Eva dobila datum za obisk zobozdravnika. Ni se vedelo, kaj je razlog: pregled, popravilo zoba ali čiščenje zobnega kamna. Napisala sem ji drugo socialno zgodbo, v kateri je bil poudarek na tem, da ji bodo mogoče popravljali zobe in da se bo srečala z zobozdravnico namesto s higieničarko, ki jo je že poznala. Vprašala sem jo, kaj želi za nagrado. Ni se znala odločiti in glede na pretekle izkušnje sem ji predlagala štampljko, a ni pokazala zani-

manja za to. Preden sem odšla, me je povprašala, če mi lahko pove zgodbo o škratih. Obljubila sem, da bom poslušala njeno pripoved, če bo izvedla obisk pri zobozdravniku tako, kot je dogovorjeno.

Kolegica me je poklicala, ko sta se z Evo vrnila. Očistili so ji zobni kamen. Kljub drugi spremljevalki, drugi medicinski sestri in drugi osebi, ki ji je čistila zobni kamen, je dovolila, da so ji opravili poseg. Upam, da so bili temelji za čiščenje zobnega kamna pred leti postavljeni tako trdno, da ji bodo to lahko redno izvajali, saj sedaj že dobro ve, kaj jo čaka. Prijetno je bilo poslušati zgodbo o škratih. To je bila nagrada zanjo in tudi za naju s kolegico.

Ema

Dekletu zobe popravljajo v anesteziji. V šoli smo jo pripravljali na obisk zobne ordinacije v centru, da bi ji zobozdravnica lahko opravila diagnostični pregled in ugotovila, ali je poseg v anesteziji trenutno potreben.

O izkušnjah

Pri načrtovanju, kako jo pripraviti na pregled pri zobozdravniku, sem izhajala iz izkušenj, ki sem jih pridobila kot Emina učiteljica, in podatkov, ki jih je posredovala njena mama (Virant 2022). Ema se zelo boji zobozdravnika. Nekajkrat se je, ko smo se le sprehodili mimo zobne ambulate, usedla na tla in ni želela naprej. Bala se je ljudi, ki so nosili maske. Ko me je v času ukrepov zaradi epidemije covida-19 prvič videla z zaščitno masko, je začela jokati in rekla, da sem zobozdravnik. Ko sem masko odstranila in me je prepoznala, se je začela smejati. Ob ogledu videoposnetkov o obisku pri zobozdravniku si je večkrat z roko prekrila oči, včasih je začela jokati. Včasih se je bala tudi merjenja krvnega tlaka. V učilnici smo skupaj z ostalimi učenci večkrat vadili to s pravim merilcem krvnega tlaka in zelo postopoma je dovolila, da so ji v učilnici tudi medicinske sestre izvedle to meritev. Mati je pozneje prijeto presenečena povedala, da je Ema dovolila to meritev opraviti tudi drugje v nenačrtovanih situacijah. Upala in želela sem si, da bi bilo tudi pri zobozdravstvenem pregledu tako.

Načrtovanje na podlagi izkušenj

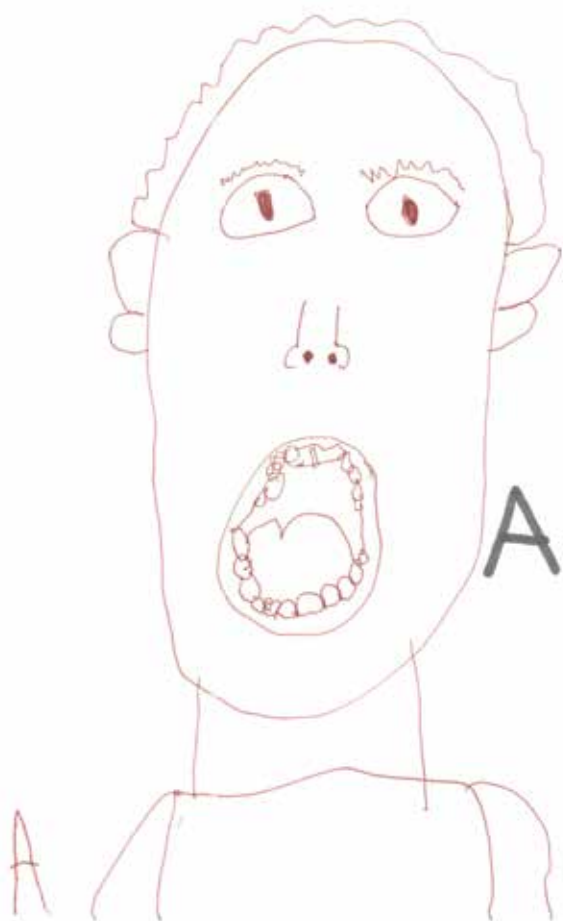
Mnoga načrtovanja so bila v času poostrenih ukrepov zaradi covida-19 bolj zapletena, kot so bila v preteklosti. Kljub temu smo z dogovarjanji ustvarjali potrebne pogoje.

Skušala sem ugotoviti, kaj vse bi na poti do ordinacije in v ordinaciji Ema lahko spravilo v tako stisko, da ne bi dovolila opraviti pregleda. Odkrivale so se vedno nove vsebine: pot do ambulate; čakanje v ambulant; vstop v ordinacijo; nepoznani

ljudje, ki so oblečeni v zaščitna oblačila; vonj v ordinaciji; zobozdravniški stol; instrumenti za pregled; navodila, kaj je potrebno narediti; odprtje ust toliko, da se pregled lahko opravi; občutek, ki ga dajejo instrumenti ob dotiku z zobmi, jezikom in dlesnimi; sesalnik sline (zvok, občutek v ustih); komunikacija med zobozdravnico in medicinsko sestro ... (Virant 2010).

Priprave na obisk zobne ordinacije

Ema je skupaj s sošolci večkrat vadila, kako odpreti usta pri zobozdravniku. Izhodišče ji je bila črka A. V začetku je usta odpirala le minimalno. Kmalu je ugotovila, da je to premalo in da bomo zato vajo mnogokrat ponavljali. V nekem trenutku se je odločila in ustrezno odpiranje ust izvedla odločno in jasno. Fotografirala sem jo in ji v prihodnje s pomočjo fotografije razložila, kaj se od nje pričakuje.



Slika 1: Črka A (na osnovi fotografije narisana risba)

V učilnici smo si večkrat ogledovali posnetke, ki so prikazovali različne zobne ordinacije, različne zobozdravnike, medicinske sestre in paciente. V učilnici smo imeli takrat poseben stol oz. ležal-

nik, ki je spominjal na zobozdravstvenega. S šolsko asistentko smo večkrat vadili, kako se usesti na stol, sprejeti slinček okoli vratu, odpreti usta, splakniti usta, kakšen občutek daje močna luč, ki sveti v usta ... Pred učenci sva si oblačili zaščitna oblačila, da so sledili najini preobrazbi.

V času opisanih priprav v učilnici sva z Emo večkrat odšli tudi do zobozdravstvene čakalnice v centru in se vračali nazaj. Tudi Ema je nosila masko. Pri prvem obisku sem dobro spoznala Emin strah. Ni se želela usesti pred zobno ambulanto. Pobegnila je pred zdravstveno ambulanto in čakala tam. Dolgo sem jo prepričevala, da se je le prišla usest k meni pred zobozdravstveno ambulanto. Za prvič je bilo to dovolj. Njen strah se je kazal v velikih preplašenih očeh, ki niso imele obznanja in so le švigale od vrat do vrat; v močnem telesnem vonju; kapljicah, ki so se pojavile na čelu, in telesu, ki je bilo pripravljeno na beg, če bi se odprla kakšna vrata. Drugič je šel z nama tudi Emin sošolec. Takrat smo se že brez težav usedli pred zobozdravstveno ordinacijo. Velik uspeh je bil, da si je bila Ema pripravljena sleči bundo. Želela sem, da me drži za roko, saj ji to nudi občutek varnosti. Skupaj smo stopili do vrat ordinacije in potrkali. Ema je to naredila skoraj neslišno in zopet je bila pripravljena na beg. Vrata so bila zaklenjena in odšli smo nazaj. Ob naslednjem obisku čakalnice je bila že popolnoma sproščena in tudi do vrat je stopila brez težav. Pomislila sem, da bi potrebovali le še odprta vrata ordinacije, da bi si lahko ogledali notranjost. Žal te priložnosti ni bilo.

Emin dan D

Dopoldne je brez težav odšla v čakalnico, se usedla v njej, potrkala na vrata ordinacije in potrpežljivo čakala, da se bodo vrata odprla. V učilnici je sproščeno sodelovala pri igri zobozdravnika. Popoldne so jo prišli iskat starši in z njimi je dolgo časa čakala na pregled. Ko je prišla na vrsto, ni želela prestopiti vrat čakalnice. Skušala sem pomagati in jo pritegniti tako, kot sem to počela, ko sva bili sami, pa ni želela sodelovati. Odzvala se je le tako, da je široko odprla usta, ko sem ji pokazala njeno sliko, s pomočjo katere smo vadili odpiranje ust. Pregled ji je zobozdravnica skušala opraviti med vrati. Popravilo zob ji bodo izvedli v anesteziji.

Žan

Tudi Žanu so v preteklosti zobozdravstvene posege opravljali v anesteziji. Starši so prosili, če ga lahko na pregled pospremimo zaposleni, saj je njegovo vedenje pri zaposlenih v centru drugačno, kot če so prisotni starši. Pred vstopom v ordinacijo se je ustavil pred vrati, prekrizal roki in odločno povedal: »Nočem. Ne grem.« Ob prigo-varjanju je le vstopil in v strahu dovolil pregled.

Zobozdravnica je ugotovila, da je potrebno popravilo zob. Dobil je termin in starši so prosili, naj se poskusi s popravilom na običajen način, vendar je bilo žal to zaradi epidemioloških razlogov večkrat prestavljeno.

Žan in Ema sta sošolca in za obisk zobozdravnika sta se pripravljala hkrati. Žan je bil vedno prvi, da je Ema videla, kaj jo čaka. Pred vsakim načrtovanim obiskom zobozdravnika smo se na to pripravljali in ga označili tudi ob določenem datumu na koledarju. Ker je bil obisk zobozdravnika večkrat prestavljen, je bilo verjetno, da ga ob naslednjem zaznamku ne bo več vzel resno in ne bo želel tja. Načrtovala sem, da ob novem datumu to zopet označim na koledarju, ko pa le pride dan D, mu sličico zobozdravnika pripravim na slikovnem urniku šolskega dopoldneva.

Slikovni urnik

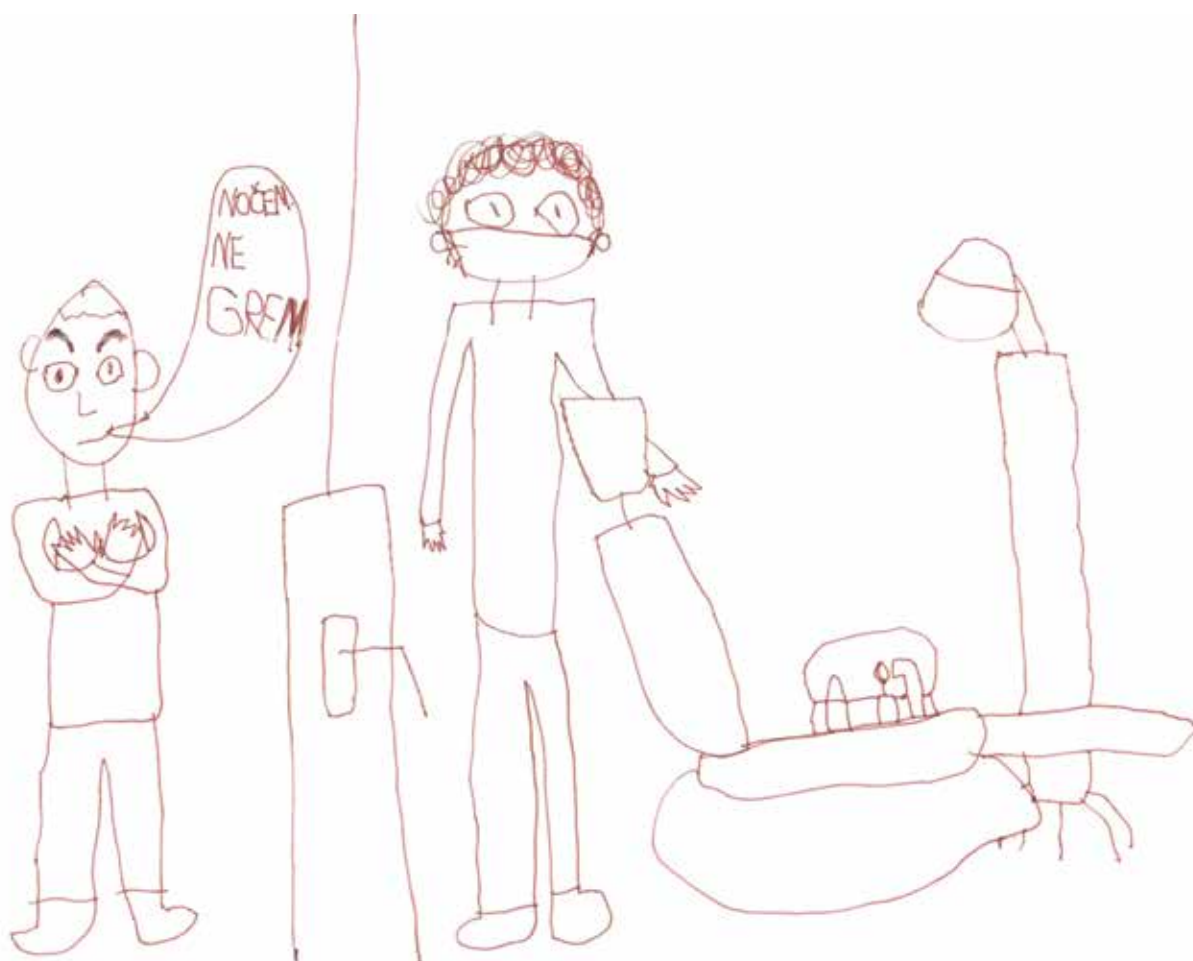
Slikovni urnik je vizualna predstavitev dejavnosti, ki si bodo sledile skozi dan oziroma šolsko dopoldne. Cilj urnika dejavnosti za vsakega učenca posebej je, da bi ga uporabljal in se po njem orientiral samostojno. Zato mora biti urnik prilago-

jen sposobnostim posameznega učenca. Učenci imajo vsak dan na svojem slikovnem urniku tudi simbol »zvezdice«. To pomeni, da si lahko, potem ko opravijo vse predhodne dejavnosti, izberejo svojo priljubljeno dejavnost (Virant in Harman 2018).

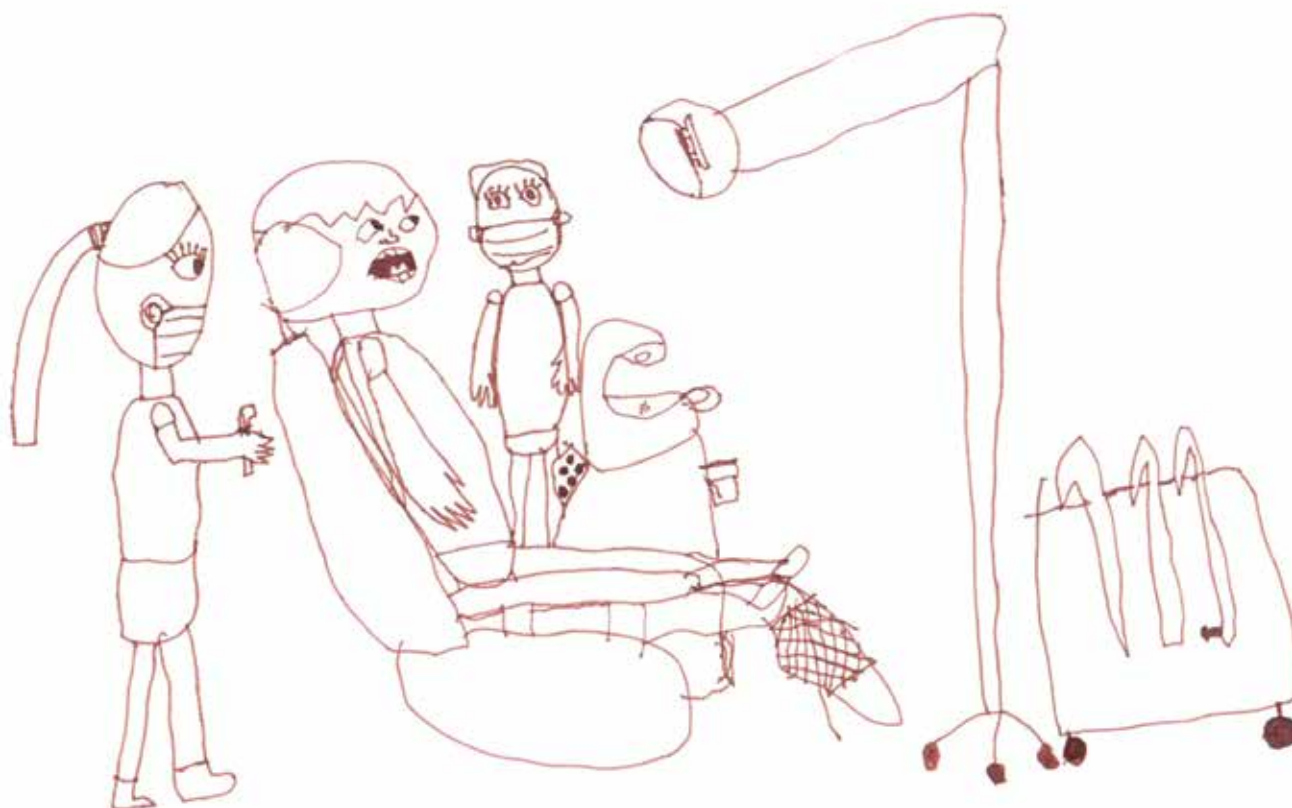
Žan si je za »zvezdico« po uspešnem obisku zobozdravstvene ordinacije izbral nošenje zaščitne maske. Navdušenje nad nošenjem maske je povezano z njegovim navdušenjem nad virtualnimi domišljjskimi junaki.

Žanov dan D

Tudi Žan je dolgo čakal v čakalnici, da so ga povabili v ordinacijo. Z veseljem je vstopil, se usedel na stol in se razgledoval okoli sebe. Pregled je preстал popolnoma mirno. Zobozdravnica se je odločila, da mu popravi zob, ki zahteva krajši poseg. Ob pojavu bolečine je želel pobegniti. Ko smo v učilnici vadili obnašanje pri zobozdravniku, sem mu omenjala tudi, da se lahko pojavi bolečina. Vendar bolečine ne moreš opisati tako, da bi jo nekdo razumel, če je še ni doživel. Vedela pa sem, da se mu ne sme govoriti, da pri zobozdravniku



Slika 2: Učenec, ki noče k zobozdravniku: »Nočem. Ne grem.«



Slika 3: Učenec pri zobozdravniku

nič ne boli, saj bi se v prihodnje lahko zgodilo, da ne bi verjel v tisto, kar bi mu povedali. Prvo popravilo zoba je uspelo z vmesnimi prekinitvami. Ko je stopil z zobozdravstvenega stola, je šel takoj do ogledala in si ogledal spremembo v ustih. Z veseljem je vzel obljubljeno in zaslužno masko, ki jo je s ponosom nosil do odhoda domov.

Zaključek

Za zaključek še zapis, ki ga je prispevala zobozdravnica Nataša Prebil, dr. dent. med.:

»S CUDV Draga sodelujem že 19 let. Delo z uporabniki je zahtevno in raznoliko zaradi njihovih mentalno-fizičnih sposobnosti in zobno-oralne patologije. Vsak uporabnik je popolnoma individualen zobozdravstveni primer in kot takega ga moramo obravnavati. Naj naštejem najpogostejša stanja, ki jih obravnavamo: poleg kariesa, izjemno veliko trdih zobnih oblog s pridruženo parodontalno boleznijo, tudi zelo močne abrazije in erozije, ortodontske anomalije, travme zob, obzobnih tkiv in mehkih tkiv. Da bi lahko izvajali posege, je pomoč in predpriprava uporabnikov, ki jo izvaja strokovno osebje v CUDV Draga, neprecenljiva. V članku so lepo opisani primeri priprave uporabnikov z avtizmom in motnjami v duševnem razvoju. Bilo bi idealno, da bi lahko vsem osebam s posebnimi potrebami ponudili takšne pogoje.«

Viri in literatura

- Barbirič, A., Božič, A., Pašić V. in Rupar T. (2014): *Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Navodila/Nav_avtisticna_motnja.pdf, 9. 2. 2021.
- Gray, C. (2000): *The New Social Story Book – Illustrated Edition*. Texas: Future Horizons Inc.
- Macedoni – Lukšič M. D., Jurišič B., Rovšek M., Melanšek V., Potočnik Dajčman N., Bužan V. idr. (2009): *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Novak M., Popović T., Pelicon M., Hegeduš B., Tevž Cizej N., Gregor A. (2016): Ljudje s posebnimi potrebami. *Vita*, 86: 2–14.
- Smith, C. (2003): *WRITING & DEVELOPING SOCIAL STORIES: Practical Interventions in Autism*. United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.
- Tekavec M., Novak K. (2007): *Krtačka. V Otroške pesmice Slonček Maxi* [Zvočni posnetek]. Ljubljana: Menart Records.
- Virant Z. (2010): Agresivno vedenje in avtizem. V Bužan V. idr.: *TEŽAVE V VEDENJU KOT IZZIV Naša pot*. Ig: Center za usposabljanje, delo in varstvo Dolfke Boštjančič, 137–144.
- Virant Z. (2017): Od učenja na osnovnih področjih življenja do nastopov v gledališču. *Revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije. Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, 25: 72–80.
- Virant Z. (2020): Učenje dečka z avtizmom na temeljnih področjih življenja. *Revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije. Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, 28: 179–195.
- Virant Z. (2022): Učenje slikovne komunikacije dekleta s posebnimi potrebami. *Slovenska pedagoška revija Didakta*, 216: 22–27.
- Virant Z., Harman T. (2018): Simboli kot pomoč pri učenju in komunikaciji. V Gačnik M., Skamlič N.: *Zbornik referatov in povzetkov posterjev ter delavnic V. kongresa logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo. 8.–10. marec 2018*. Maribor: Društvo logopedov Slovenije; Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne, 20–23.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>, 6. 2. 2021

(P)o Sloveniji malo drugače



Neža Centrih, dijakinja 4. letnika Gimnazije Celje – Center

Sem dijakinja četrtega letnika predšolske vzgoje. Ob koncu šolskega leta 2022/23 smo v sklopu predmeta Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju vsi dijaki izdelali projektne naloge, vsak na podlagi slikanice, ki jo je izbral sam. Na podlagi le-te smo morali pripraviti dejavnosti za predšolske otroke, ki bi jih lahko izvajali v vrtcu, da bi otroci slikanico boljše razumeli in celo podoživeli, kolikor je to le mogoče. Sama sem izbrala slikanico Pravljična Slovenija avtorice Darje Arh Centrih. Slikanica mi je všeč, saj tako otrokom kot tudi odraslim omogoča igriv in zanimiv sprehod po Sloveniji. Ob branju pravljice otroci spoznajo pokrajine, znamenitosti, hrano ter navade in običaje države, v kateri živijo.

Pri načrtovanju dejavnosti sem imela v mislih skupino otrok drugega starostnega obdobja. Nekatere od idej sem črpala iz že pridobljenih izkušenj v vrtcu, ostale pa si na letošnji praksi želim preizkusiti. S tem člankom želim svoje ideje deliti naprej, saj moram komu pridejo prav. Želim si, da bi se vzgojitelji z otroki več pogovarjali o naši državi, in zdi se mi, da bi lahko s pomočjo teh dejavnosti še sami izvedeli kaj novega.

Pri vsaki dejavnosti sem dodala tudi cilje iz kurikula, ki jih s to dejavnostjo dosežemo, in poskrbela, da po petih tednih ustvarjanja in igre nobeno področje ne bo ostalo nedotaknjeno.



Slika 1: ilustracija glavnih junakov

1. POTEK DEJAVNOSTI

Jutranji krogi ob začetkih ali na sredini tednov so namenjeni branju slikanice. Tako otroci v petih tednih spoznajo celotno Slovenijo na zabaven, aktiven in ustvarjalni način. Če je možno, se z vodjo prehrane

v vrtcu dogovorimo, da je ob določenih dneh na jedilniku jed, ki je značilna za del Slovenije, o katerem smo govorili pretekle dva ali tri dni. Po možnosti naj bo to jed, ki je omenjena tudi v slikanici.

2. UVODNI DEJAVNOSTI

V jutranjem krogu najprej preberemo celotno pravljico, nato pa ponovno le uvodni del (do poroke prve hčerke). Z otroki se pogovarjamo o tem, kje vse so že bili in kako dobro poznajo našo Slovenijo ter njeno glavno mesto – Ljubljano. So že bili kdaj na poroki?

DEJAVNOST 1 (kokoši)

Posvetimo se obliki naše države in kokošim. V prosto igro vključimo različne sestavljanke in druge igre, ki vsebujejo kokoši, otroci jih lahko tudi rišejo ali barvajo. Sprehode načrtujemo tako, da se odpravimo do najbližjih kmetij in si to žival ogledamo tudi v živo. Otroke spodbujamo, da kokoši opazujejo, opisujejo, oponašajo, in odgovarjamo na njihova vprašanja o le-teh. Če ima kdo od njih kokoši doma, mu damo priložnost, da nam pove, kako je treba skrbeti zanje, če ne, to otrokom povemo mi.

CILJI

- Otrok odkriva in spoznava živa bitja in njihova okolja.
- Otrok spoznava, kaj potrebujejo živa bitja za življenje ter ohranjanje in krepitev zdravja.
- Otrok odkriva in spoznava, da je življenje živih bitij odvisno od drugih bitij in od nežive narave.

DEJAVNOST 2 (izdelava zemljevida)

Vzgojiteljica na čim večji list nariše ali natisne obliko Slovenije ter nanjo zariše meje pokrajin. Otroci ji pomagajo vsako pokrajino pobarvati z različno barvo. Skupaj pokrajine tudi preštejejo in poimenujejo, hkrati pa poteka pogovor o tem, koliko in kaj so si zapomnili o določeni pokrajini. Na koncu skupaj poiščemo prostor, kjer bo zemljevid položen. Nanj bomo sproti dodajali izdelke, ki jih bomo izdelali glede na pokrajino, o kateri se bomo pogovarjali.

CILJI

- Spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti.
- Otrok se postopoma seznaja s širšo družbo in kulturo.
- Otrok razvija interes in zadovoljstvo ob odkrivanju širšega sveta zunaj domačega okolja.
- Otrok rabi imena za števila.



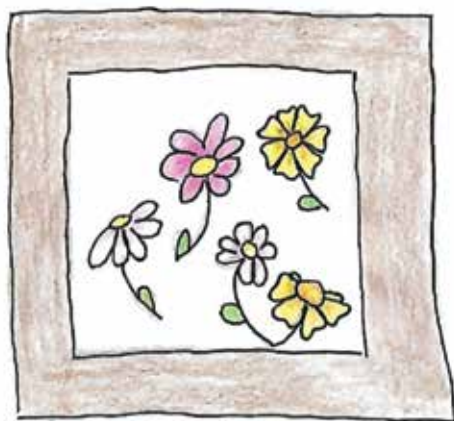
Slika 2: primer zemljevida iz slikanice

3. GORENJSKA

V jutranjem krogu vzgojiteljica otrokom prebere del pravljice, ki govori o prvi hčerki Greti. Otroke vpraša, ali so že obiskali Bled, ali vedo, kaj je Triglav. So že jedli 'kremšnito', kranjsko klobaso itd.? Glasba naj bo v teh dneh osredotočena na Avsenike. Predvaja se lahko med razgibavanjem, med prosto igro, spreho-di itd.

DEJAVNOST (herbarij)

Ker je Greta ob poroki dobila šopek, bodo tudi otroci izdelali vsak svojega, in sicer takšnega, katerega cve-tovi ne bodo oveneli.



Slika 3: skica končnega izdelka (herbarij/šopek)

Otroci na igrišču in/ali med sprehodi nabirajo različne vrste rož. Le-te vzgojiteljica nato v igralnici razporedi na časopisni papir in pusti, da se posu-šijo na mestu, do katerega otroci ne morejo do-stopati. Med njihovim počitkom s pomočnico iz kartona izrežeta majhne okvirčke, poleg vsakega okvirčka pa še po dva kosa samolepilne folije. Ob koncu tedna med prosto igro vzgojiteljica kliče k sebi vsakega otroka posebej in pred njega posta-vi posušene rože ter kartonasti okvir, na spodnjo stran katerega je že prilepljena plast samolepilne folije (obrnjena z lepljivo stranjo navzgor). Otrok izbira rože in jih eno za drugo polaga na lepljivo folijo. Ko zapolni celoten okvir, vzgojiteljica čezenj nalepi drugo plast folije (obrnjeno z lepljivo stra-njo navzdol). Vsak otrok tako izdela svoj poročni šopek, ki ga lahko odnese domov, enega od njih pa vzgojiteljica doda na tisti del zemljevida Slove-nije, kjer je Gorenjska.

CILJI

- Doživljanje in spoznavanje narave v njeni raz-nolikosti, stalnem spreminjanju in estetskih razsežnostih.
- Spodbujanje različnih pristopov k spoznavanju narave.

HRANA

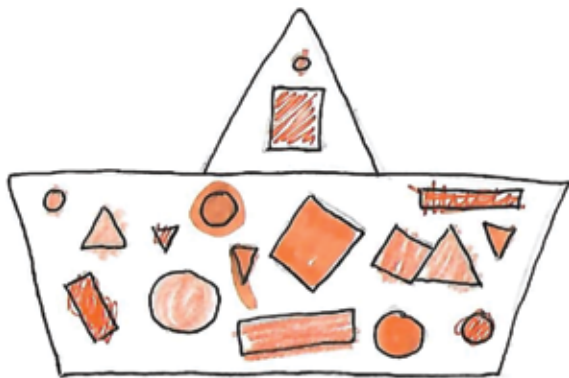
En dan v tem času otroci po kosilu za sladico do-bijo košček blejske 'kremšnite'.

4. PRIMORSKA

V jutranjem krogu vzgojiteljica otrokom prebere del pravljice, ki govori o drugi hčerki Petri. Z otroki se pogovarja o slovenski obali. So se že peljali z ladjico? So jedli ribe, polento itd.?

DEJAVNOST (ladjica)

Otroke razdelimo v štiri manjše skupine (v vsaki je 5 ali 6 otrok). V teh skupinah iz papirja izdelajo vsak svojo ladjico. Vzgojiteljica dela z eno skupino naenkrat, da lahko otrokom pri tem nazorno kaže (lahko predvaja tudi posnetek), kako morajo pa-pir prepogibati, ter jim pomaga, če je to potreb-no. Medtem ko ena skupina dela, se drugi otroci pod nadzorom pomočnice prosto igrajo. Ko la-djico dokončajo, jo še okrasijo. Na voljo imajo pet barv, s katerimi lahko ustvarjajo: modro, rumeno, rdečo, zeleno in oranžno. Vsak otrok svojo ladjico okra-si samo z vzorci ene barve. Ladjico morajo porisati z uporabo osnovnih geometrijskih likov različnih velikosti, zato jim vzgojiteljica pred za-četkom okraševanja le-te tudi pokaže (kvadrat, pravokotnik, krog in trikotnik). Ko vsi otroci iz sku-pine izdelajo svoje ladjice, se razdelijo v nove sku-pine glede na to, katero barvo so uporabili. Nato se preštejejo in ugotovijo, katero barvo je izbralo največ otrok in katero najmanj.



Slika 4: skica končnega izdelka (ladjica)

Naslednji dan se s skupino odpravimo do potočka. Vzgojiteljica ostane z otroki, pomočnica pa se odpravi nekaj metrov nižje ob vodi. Otroci spustijo svoje ladjice po potoku. Začnejo člani skupine tiste barve, ki se je pojavila najmanj pogosto. Ko ladjice priplavajo do pomočnice, jih ta vzame iz vode in preda nazaj otrokom, ki lahko to dejavnost dlje časa ponavljajo. Ob vrnitvi v igralnico otroci pustijo ladjice v vrtcu, da se posušijo. Eno od posušениh ladjic dodajo na del zemljevida, kjer je Primorska, ostale lahko odnesejo domov.

CILJI

- Otrok rabi imena za števila.
- Otrok spozna geometrijske like.

HRANA

Otroci enkrat v tem času za kosilo jedo ribe ali kačrške koli druge morske sadeže.

5. NOTRANJSKA

V ponedeljkovem jutranjem krogu otroci poslušajo del pravljice, ki govori o tretji hčerki Nini. Vzgojiteljici povedo, če so že obiskali Predjamski grad ali Postojnsko jamo. So že videli človeško ribico? Lahko se pogovarjajo tudi o 'coprnicah'.

DEJAVNOST (ples)

Ker po poroki poteka tudi rajanje, seveda z glasbo, ki je značilna za določeno pokrajino, se otroci naučijo notranjsko pesmico z naslovom *Lejsarjov malen* in ples, ki si ga vzgojiteljica izmisli glede na sposobnosti otrok in pomen besed v pesmi. Če se vzgojiteljici pesem za otroke zdi prezahtevna zaradi uporabe narečnih besed, jih lahko nadomesti s pravilnimi slovenskimi. Če ne, pa otrokom pove, kaj pomenijo tiste besede, ki jih ne poznajo. Besedilo pesmice dodajo na del zemljevida, kjer je Notranjska.

LEJSARJOV MALEN

Je Lejsarjov malen,
pa miele pomalem,
kadija, kadeja, kadija, kadon.
Če voda prdere,
pa malen podere,
kadija, kadeja, kadija, kadon.
Pa Lejsarca pravi,
pa malen popravi,
kadija, kadeja, kadija, kadon.
Če pride pa suša,
pa malen posluša,
kadija, kadeja, kadija, kadon.

NAREČNE BESEDE:

malen-mlin
miele-melje

CILJI

- Razvijanje koordinacije oz. skladnosti gibanja.
- Povezovanje gibanja z elementi časa, ritma in prostora.

HRANA

En dan v tem času je za kosilo enolončnica.

6. DOLENJSKA

V jutranjem krogu se otrokom prebere del pravljice, ki govori o četrti hčerki Daši. Vzgojiteljica otroke vpraša, ali so že obiskali kakšen grad in ali vedo, kaj je suha roba.

DEJAVNOST 1 (suha roba)

Če ima vrtec možnost (v našem kraju je) in se določen dan v tednu v vas pripelje kombi, kjer prodajajo suho robo, lahko sprehod prilagodijo temu. V našem primeru se suha roba prodaja vsak petek. Vzgojiteljica se z otroki sprehodi do kombija. Opazujejo suho robo in se o njenem izdelovanju pogovarjajo s prodajalcem. Če ta dovoli, jo lahko otroci tudi previdno primejo v roke.

DEJAVNOST 2 (izdelava suhe robe)

V vrtec povabijo izdelovalca pletenih košev. Ko pride, otrokom predstavi svojo službo. Čim bolj jih spodbujamo k temu, da ga sprašujejo, kar jih zanima glede prej predvidoma nepoznanega poklica. Pred njimi izdelovalec nato koš tudi dejansko plete, in če dovoli ter če otroci želijo, mu lahko pri tem eden po eden pomagajo. Izdelovalca prosimo, če lahko s seboj prinese tudi manjši, že izdelan koš ali dva, ki ga/ju otroci lahko izmenjuje nosijo na hrbtu in polnijo z različnimi igračkami. Vzgojiteljica natisne sliko koša ter jo skupaj z otroki doda na del zemljevida, kjer je Dolenjska.

CILJI (za obe dejavnosti)

- Spoznavanje ožjega in širšega družbenega in kulturnega okolja.

- Otrok se seznanja s funkcijami bližnjega družbenega okolja, s poklici, spoznava razne običaje.

HRANA

Eden izmed obrokov v tem času je piščanec, za prilogo pa mlinci in rdeče zelje.

7. ŠTAJERSKA

V ponedeljkovem jutranjem krogu otroci poslušajo del pravljice, ki govori o peti hčerki Štefki. Otroci v pogovoru, ki sledi, povedo, če vedo, da oni živijo na Štajerskem. So že obiskali Velenjski rudnik, Jelenov greben ali se kopali v Laškem? So že pomagali na kolinah, jedli različne klobase, zelje itd.?

DEJAVNOST (narečje)

Vzgojiteljica in pomočnica skupaj z otroki sedeta v krog. Povesta jim, da so prišli do dela slikarice, ki govori o pokrajini, v kateri živimo mi. Vprašata jih, ali vedo, kaj je narečje. Razložita jim razliko med narečnimi besedami, ki jih razume le določen del Slovencev, in knjižnimi besedami, ki jih razume mo vsi. Pozanimata se, ali poznajo kakšno takšno besedo.

Vzgojiteljica otrokom predstavi lutko, ki govori značilno štajersko. Gre za ročno lutko kokoši avtohtone slovenske pasme štajerka z imenom Marička (Marija). Med govorom uporablja veliko narečnih besed in naloga otrok je, da jo naučijo govoriti knjižno, da bo lahko potovala po Sloveniji in jo bodo vsi razumeli. Ker otroci ne poznajo vseh narečnih besed, jim pri tem pomagata tako vzgojiteljica kot tudi pomočnica in učijo se skupaj z lutko. Nato pred njih postavimo kartice. Na nekaterih karticah so slike, na drugih narečne besede in na tretjih knjižne besede (npr. štenge-stopnice, flaša-steklenica, šporhert-štedilnik, goša-gozd, šuder-pesek, ladlc-predal, firtoh-predpasnik itd.). Vzgojiteljica jim prebere narečne besede in s skupnimi močmi vsako narečno besedo povežejo s knjižno besedo in sliko. Marička pri tem sodeluje in otrokom pomaga. Kasneje s karticami lahko poteka igra spomina. Seveda pa jim morata vzgojiteljica ali pomočnica pri tem pomagati, saj še ne znajo brati. Eno sličico in besedi, ki ji pripadata, dodamo na del zemljevida, kjer je Štajerska.



Slika 5: primer kartic

CILJI

- Zavedanje obstoja lastnega jezika in kulture.
- Otrok razvija sposobnost ločevanja (prepoznavanja) med narečnimi besedami/pogovornim jezikom in knjižnim govorjenim jezikom.

HRANA

Vzgojiteljica se v kuhinji dogovori, da otroci za kosilo jedo pečenice in zabeljeno zelje.

8. KOROŠKA

V jutranjem krogu se otrokom prebere del pravljice, ki govori o šesti hčerki Kaji. Otroci povedo, če so že preizkusili 'zip line' in če že znajo voziti kolo. So že obiskali Kralja Matjaža in jedli žgance?

DEJAVNOST (kolesarjenje)

Ker so se svatje med raziskovanjem pokrajine vozili s kolesom, se tudi v vrtcu v tem času eden od popoldnevov nameni kolesarjenju. Z otroki se dopoldan tistega dne v vrtcu pogovarja predvsem o varnosti pri vožnji s kolesom, o kolesu, primerni obleki, obutvi in opre. Vzgojiteljica in pomočnica jim pokažeta čelado, luč, odsevnike ipd. Otroci nato narišejo vsak svoje kolo in enega od teh dodajo na del zemljevida, kjer je Koroška. Starše pravočasno obvestimo, naj pridejo z otroki ob petih na parkirišče vrtca, kjer se bodo lahko skupaj vozili (ali učili voziti) s kolesom. Ni obvezno, da pridejo vsi (če si tega ne želijo, nimajo časa ali kolesa in opreme). Pripravimo preprost poligon, po katerem se otroci po svojih zmožnostih vozijo v krogih, osmicah ali slalom. Vozijo se v koloni in se s tem učijo tudi strpnosti in varnostne razdalje.

CILJI

- Razvijanje ravnotežja.
- Pridobivanje spretnosti vožnje s kolesom.
- Spoznavanje oblačil in obutev, ki so primerne za gibalne dejavnosti.

HRANA

Preden otroci odidejo domov, njih in njihove starše vzgojiteljica povabi na tipično koroško malico in jim ponudi rženi kruh, skuto z olivnim oljem, narezek in jabolčni sok, kar po dogovoru prej pripravi kuhinja vrtca.

9. PREKMURJE

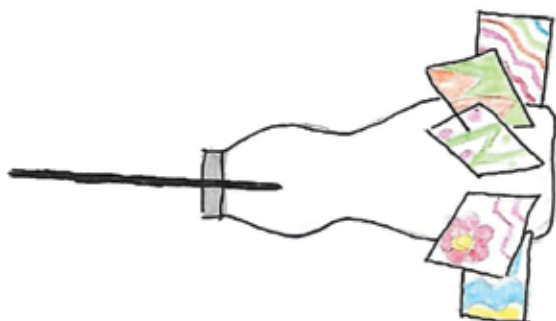
V jutranjem krogu otroci prisluhnejo še zadnjemu delu pravljice, ki govori o sedmi hčerki Poloni. Vzgojiteljica in pomočnica se z otroki pogovorita, če so že obiskali Vulkanijo in če poznajo krta Oljia. So že videli mlin ali bili v njem? Vedo, kako nastane moka?

DEJAVNOST (mlinček)

Otroci so razdeljeni v štiri manjše skupine. Delajo lahko vse skupine naenkrat, vsaka pa bo izdelala svoj mlinček. Vzgojiteljica predčasno poskrbi, da

vsaka skupina dobi plastenko, ki ima v zamašek pritrjeno palico tako, da se plastenka lahko vrti okrog svoje osi. Vsak otrok v skupini dobi še svoj košček lesa (ali drugega materiala, ki ga voda ne bo uničila). Okrasi ga z akrilnimi barvami (ali drugimi, ki se v vodi ne bodo razmazale). Ko končajo, jih vzgojiteljica in pomočnica neseta sušit na mesto, do katerega otroci ne morejo dostopati. Ko spijo ali ko gredo domov, suhe lesene ploščice nato z vročo pištolo pritrđita na spodnji del plastenke. Vsak mlinček ima toliko lopatic, kolikor je bilo v skupini otrok.

Naslednji dan otroci odidejo do reke ali potoka, da bodo svoje mlinčke lahko preizkusili. Počepnejo ob vodi in držijo palčko, na katero je pritrjena plastenka, tako da se lesene lopatice dotikajo vode



Slika 6: skica končnega izdelka (mlinček)

in vrtijo mlinček. Vzgojiteljica jim zastavi vprašanje: Zakaj se mlinček vrti, ko ga postavimo v tekočo vodo (potok ali reko)? Če kdo odgovori pravilno (ker tekoča voda poriva lopatice in tako vrti mlinček), to z naslednjim poskusom dokažejo, če ne, bo to le pomoč pri iskanju odgovora. Otroci z vzgojiteljico nato odidejo k delu potoka, kjer je voda mirnejša ali celo stoječa. Mlinček postavijo v vodo še tam in opazujejo, da se vrti počasneje ali pa sploh ne. Znova jim zastavi isto vprašanje in s skupnimi močmi nanj pravilno odgovorijo.

Ko se vrnemo v igralnico, enega od mlinčkov postavimo na prekmurski del zemljevida.

CILJI

- Razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljalnosti.
- Spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti.
- Otrok spoznava vodo v različnih pojavnih oblikah.

HRANA

Eno izmed kosil v tem času vsebuje bujto repo in prekmursko gibanico.

10. ZAKLJUČEK

Vzgojiteljica in pomočnica do konca dopolnjen zemljevid Slovenije odložita na tla pred otroke in izvedeta hitro evalvacijo. Vprašata jih, kaj jim je bilo najbolj všeč oz. kaj so si najbolj zapomnili. Zemljevid nato razstavita na mesto, kjer si ga bodo lahko ogledali tudi starši.



Slika 7: primer dopolnjenega zemljevida

VIRI

Arh. Centrih, Darja. (2023): *Pravljica Slovenija*. 1. izd. Trbovlje: Založba 5ka.
Kurikulum za vrtce. 2019. 2. izd., 16. natis. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 78 str.
Lejsarjev malen. Dostopno na: <http://cankarzna.splet.arnes.si/files/2020/03/GUM-1-1-1.pdf>, 25. 3. 2024
Retuznik Bozovičar, Ana, in Krajnc, Metka. (2012): *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju: učbenik za modul Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju v programu Predšolska vzgoja*. 2., popravljena izd. Velenje: ModART, kreativni atelje in založba.

Trajnostne družabne didaktične igre za usvajanje štetja



Karlina Gašperin, dipl. vzg. predšolskih otrok, Vrtec Radovljica

Igra kot razvojni pristop je dejavnost, ob kateri se predšolski otrok razvija in uči. Ob didaktični igri dosega vnaprej določene cilje ter v interakciji z vrstniki socialno in čustveno napreduje. Usvajanje štetja je dolgotrajen proces in otroci potrebujejo veliko spodbud za nezavedno učenje na konkretnem izkustvenem nivoju. Vzgojitelji se trudimo oblikovati prijetno in spodbudno učno okolje, zato izbiri iger namenimo večjo pozornost. Pri svojem delu v vrtcu sem pogrešala družabne igre, predvsem veselje in spontanost ob igranju, ki se ju spominjam iz svojega otroštva. Ker nisem našla primernih, sem jih izdelala sama. V aktivni proces preizkušanja in dopolnjevanja sem vključila otroke, jih opazovala pri igri in izzvala k reševanju problemov. Ob izkušnji enakopravnosti dajanja predlogov so otroci spoznali, da lahko neprimerno izbiro popravimo ter preizkusimo znova in znova. Tako so nastale trajnostne družabne didaktične igre blagovne znamke PET-PEDI.

Gljučni pojmi: didaktična igra, matematika, participacija otrok, aktivno učenje na konkretnem nivoju.

1. Potek izvajanja dejavnosti

Odločili smo se za projektni način dela. Otrokom smo predstavili prvo igro, izdelano iz embalaže in materialov za ustvarjanje. Ob skupinski igri so otroci spoznavali pravila in potek igre. Nato smo igri določili stalno mesto na polici, kjer je bila otrokom vedno na voljo. V prosto igro otrok smo vzgojitelji skušali čim manj posegati. Več časa smo namenili opazovanju poteka igre ter interakciji in komunikaciji igralcev, kar smo skrbno zapisovali. Čez čas smo v skupinski dejavnosti opredelili problem, ki je bil največkrat opažen. Otroke smo spodbudili k razmišljanju, jim predstavili neljube situacije in jih izzvali k reševanju problemov. Preizkušali smo različne možnosti in jih med seboj primerjali. Popravke smo včasih naredili skupaj z otroki v igralnici. Ideje otrok smo upoštevali ob izboljšavi igre. Igre, ki so otroke najbolj pritegnile,

smo izdelali iz lesa, nezanimive smo opustili. Postopek opazovanja, izmenjave mnenj in preizkušanj idej smo ponavljali toliko časa, dokler nismo bili vsi zadovoljni.

Projektno delo

Eden izmed ključnih pristopov k učenju in poučevanju v konceptu participacije otrok v vrtcu je projektno delo, ki ga obogatimo s problemi, ki so otrokom izziv. Avtorji v sklepnem nagovoru navajajo: »Govorimo o problemih zaprtega in odprtega tipa, kjer je rešitev sicer pomembna, ni pa ključna. Poudarek pri opisanem projektnem delu je na tem, da z otroki sodelujemo, komuniciramo, jih obravnavamo kot partnerje, zaupamo v njihove sposobnosti, sledimo njihovim idejam in predlogom ter vsa dejanja in izdelke vestno dokumentiramo. Postavilo se bo veliko vprašanj in porodilo vrsto idej, ki bodo sprožile najrazličnejše dejavnosti. Tako bo nastajalo novo znanje, predvsem pa bo to priložnost za demokratično odločanje in aktivno participacijo otrok.« (Turnšek idr. 2009, 228)

Projektno delo: Skriti zaklad

Opredelitev problema: Kdo je na vrsti?

Med igralci je pogosto prihajalo do nesoglasij glede smeri poteka igre.

Ob seznanitvi s problemom so otroci navajali različne vzroke: »oni prehitujejo, podajajo kocko le prijateljem ...«. Rešitev je podal deček, ki je dejal, da se doma igrajo v tisto smer, kot gre ura. Stensko uro smo položili na igro in opazovali kazalce. Vsi so se strinjali, da je vedno enako in ne malo naprej in malo nazaj. Smer so označili tako, da so narisali puščice, ki so si sledile v krogu.



Tako ni bilo več dvoma, kocko podaš igralcu, ki ga kaže puščica; le-ta je naslednji na vrsti.



»V eno smer, tako kot ura.«



Smer igre označuje puščica na igralni ploskvi.

Opredelitev problema: Polna pest diamantov!

Opazili smo, da igralce pridobljeni diamanti ovirajo pri nadaljevanju igre. S polno pestjo so težko odpirali skrinje in metali kocko.

Ko smo otrokom predstavili situacijo, so bili večinoma mnenja, da jih to sploh ne moti. Zato smo situacijo načrtno ponovili in ugotovili, da lažje igramo brez diamantov v roki. Podali so različne predloge za hrambo diamantov (škatla za čevlje, kozarec, ograjica, škatla za jajca, torbica ...). V naslednjih dneh smo jih preizkusili in izbrali najboljšo – kozarec, jogurtov lonček. Problem je nastal, ker so lončki zaradi stiskanja čez čas počili, zato smo iskali novo rešitev. Škatle za jajca so bile primerne, ker so imele »predalčke«, a so zasedle veliko prostora na polici, kar otrok sicer ni motilo, a

smo mi, vzgojitelji, iskali primernejšo rešitev. Izdelali smo lesene deščice z utori za posamezen diamant, kot pri škatlah za jajca. Izkazale so se za sprejemljive, le z eno napako – ob premikanju deščic so diamanti padali ven. Po nekaj preizkusih v domači delavnici in strinjanju otrok zdaj igra vsebuje širše podstavke z večjimi vdolbinami. Te otroci lahko premikajo in oblikujejo stolpčni ali vrstični prikaz ter tako odčitajo zmagovalca.



Oblikovanje stolpčnega prikaza ob robu mize.

Opredelitev problema: Ni dovolj prostora!

Bolj ko je igra pridobivala svojo podobo, bolj smo prilagodili velikost posameznih elementov, da so ustrezali velikosti škatle in smo lahko vse zložili vanjo. Opravilo, ki je bilo nam odraslim enostavno, je otrokom povzročalo težave. Ob seznanitvi s problemom in nekaj neuspešnih poskusih so se odločili, da narišejo, kaj kam spada. Kasneje smo dodali še »ograjice« in tako omejili posamezne elemente.



»Da bo vse na svojem mestu.«



Omejen in slikovno ponazorjen prostor za shranjevanje vseh elementov igre v notranjosti škatle, ki je obenem tudi igralna ploskev.

2. Teoretična izhodišča v praksi

2.1. Razvrščanje kot motivacijska dejavnost

Razvrščanje je dejavnost, s katero uredimo predmete, tako ustvarimo red in jih lažje preštejemo. Otroci predmete, ki jih primejo v roke, zelo hitro razvrstijo po barvi. Razvrščanje diamantov v posamezne skrinje je enostavna dejavnost, ki motivira vse sodelujoče.

2.2. Od prirejanja k štetju

Usmerjanje pozornosti

Za uspešno primerjanje moči množic, npr. iskanje para snežakov z enakim številom gumbov, morajo otroci pozornost usmeriti v množico pik in zanemariti druge lastnosti, npr. klobuke iste barve. Tega se naučijo iz lastnih izkušenj skozi igro.



Pozornost deklice so pritegnili klobuki iste barve.

Prikaz z vrsticami in stolpci

Cotič in Felda (2014, 64) v strokovnem članku tovrsten prikaz pojmujeata še drugače: »Matematično je to vzajemno enolično preslikavanje ali prireja-

nje. Z metodo prirejanja pa gradimo pri šestletnih otrocih pojem naravnega števila. Torej je prikaz s stolpci lahko koristno sredstvo pri izgrajevanju koncepta naravnega števila.«

Z realističnim grafičnim prikazom dejanskih diamantov na lesenem podstavku otroci v prvi fazi prireajo in usvajajo pojme »več«, »manj« in »enako«. Usvojijo postavitev stolpcev ob podlago – rob mize – in znajo razbrati zmagovalca. Kasneje izgrajujejo koncept naravnega števila, z namenom predstavitve podatkov oziroma določitve zmagovalca igre.



»Preštejmo, kdo je zmagal.«

Strategije štetja

Otroci najprej štejejo predmete, ki jih premikajo, kasneje pa predmete, ki se jih lahko dotikajo. Sprva so uspešnejši, če so predmeti postavljeni v vrsto, kasneje pa tudi z odzemanjem predmetov, ki so razpršeni po površini, npr. želodi, ob katerih razvijajo tudi količinsko predstavo o številu.



Strategije štetja.

Subitizacija

Avtorici dr. Alenka Lipovec in Darja Antolin (2013) v strokovnem članku podrobno opisujeta to »spособnost direktnega prepoznavanja kardinalnosti množice brez štetja«, kot so jo poimenovali raz-

iskovalci – subitizacija. Beseda izhaja iz latinske besede *subito* in pomeni »nenadoma«. S ciljem po spodbujanju te sposobnosti smo pri izdelavi iger upoštevali napotke, ki jih podaja Clements (1999, v Lipovec in Antolin Drešar 2013):

- uporabljamo preproste oblike – kroge;
- poudarjamo linearne razvrstitve;
- pravilne razvrstitve vsebujejo simetrijo;
- uporabimo primeren kontrast.



Preproste oblike – pike v linearni razvrstitvi, v kontrastnih barvah.



Primeren kontrast, simetrična razporeditev prikaza s pikami.

2.3. Prednosti igre

»Prednosti uporabe igre so npr. nezavednost učenja, povečevanje motivacije, primernost za otroke različnih starosti in sposobnosti, čustveni odnos otrok do igre je pozitivnejši, aktivnost otrok je pri igri večja, pri igri z lahkoto dosežemo visoko pozornost, znanje, pridobljeno z igro, je trajnejše. Igre hkrati spodbujajo diskusijo in sodelovanje med otroki, pri igranju se učenci manj utrudijo, pri igri se lahko izkažejo tudi otroci, ki se sicer ne

znajo izkazati, tisti iz odrinjenega socialnega okolja ali tisti, ki imajo kake druge težave.« (Nunčič 2018, v Lipovec in Antolin Drešar 2019, 59)

2.4. Dobra matematična igra

»Primerov iger z matematičnimi cilji je mnogo, izpostavimo le nekatere lastnosti dobre matematične igre:

- z njo moramo doseči zadane cilje;
- biti mora mikavna in napeta (vzbuditi mora zanimanje pri otrocih);
- pedagoški prijem mora biti otrokom skrit;
- vsebinsko mora biti ustrezna;
- vsebuje naj nagrade in kazni (to povečuje mikavnost igre);
- pravila morajo biti jasna in preprosta;
- število igralcev v skupini naj ne bo preveliko (nevarnost predolgega čakanja – dolgočasje);
- naloge morajo biti ustrezno zahtevne;
- zmage naj ne določa le znanje, ampak hkrati srečna naključja (možnost uspeha tudi za matematično manj uspešne otroke);
- igra mora biti preizkušena (prepričati se moramo o vzgojno-izobraževalnem učinku).« (Elias, Garfield in Gutschera 2012, v Lipovec in Antolin Drešar 2019, 60)

3. Igre PET-PEDI

Igre imajo točno določene cilje, ki jih otroci usvajajo ob igranju. So estetsko oblikovane, vsebujejo mikavne elemente, ki znova in znova vzbudijo zanimanje otrok. Povod za igro je smiselna zgodba za doseg cilja posameznika ali skupine. Jasna in enostavna navodila omogočajo zbranost in samostojnost med otroki. Priprava in potek igre sta opisana po korakih, kar spodbuja algoritmično mišljenje. Spodbujajo samostojnost in urejenost. Vsebujejo nagrade (»ko najdeš par snežakov, lahko srečo poskusiš še enkrat«, »izberi katero koli barvo želiš«) in kazni (»vrzi svoj diamant v črno luknjo k piratom«), kar lahko odloča o zmagi. Igre od priprav do zaključka trajajo povprečno 10 minut.



Priprava na igro je kratka in zanimiva motivacija za vse igralce.

Ob oblikovanju smo izhajali tudi iz lastnih izkušenj vključevanja kupljenih družabnih iger v učno okolje:

- kartonska embalaža se sčasoma obrabi in kazi videz še tako dobre igre;
- včasih se zgodi, da se navodila izgubijo;
- navodila so pogosto prezahtevna, da bi jim otroci sledili samostojno;
- navodila se od igre do igre razlikujejo in jih otroci težje ponotranjijo;
- priprava in organizacija otrokom predstavljata izzive, zato pogosto prihaja do nesoglasij in jih ovira pri doseganju ciljev, ki jim je igra namenjena;
- plastični deli se enostavno čistijo, žal pa polomljenih ni mogoče popraviti, so nevarni, zato jih moramo zavreči.

Naše rešitve:

- igre so narejene predvsem iz lesa, ročne izdelave, zato so varne in prijetne na dotik;
- vsi predmeti igre imajo točno določeno mesto v igralni škatli, ki je hkrati igralna ploskev in prostor za shranjevanje na polici;
- v leseni škatli so trajno zapisana tudi navodila;
- igre so enakih zunanjih dimenzij, kar omogoča ekonomično shranjevanje – eno na drugo;
- dodani elementi otroke usmerjajo pri igri in jim omogočajo samostojnost;
- različice iger imajo enaka navodila za igranje, motivacija, mikavni elementi in cilji pa se spreminjajo oziroma stopnjujejo v zahtevnosti.

4. Predstavitev družabnih didaktičnih iger

4.1. VESELI SNEŽAKI



Igra Veseli snežaki

Motivacijska zgodba

Snežni plaz je zasul snežake. Premešani ne najdejo svojega para. Če imaš dober spomin, poišči pare snežakov z enakim številom gumbov. Zberi jih največ in zmagaj.

Igra vsebuje:

- 1 velik zaboj z igralno ploskvijo (snežni plaz z luknjami),
- 16 lesenih figur snežakov.

Matematični cilji igre in vloga vzgojitelja

Cilj igre je usvajanje štetja do pet z dejavnostjo prirejanja oziroma prehoda k štetju. Pravila igre so enaka kot pri klasični igri iskanja parov, kjer je pomembno, da sličice obrnemo in vrnemo nazaj na svoje mesto. Število parov, cilji, predmeti in razporeditev so prilagojeni starosti otrok od tretjega leta. Ker se trije pari prikazov s pikami ponovijo, je verjetnost uspeha zelo velika. Pomembna naloga vzgojitelja je otroke navaditi, da ostalim povedo ali pokažejo število gumbov na posameznem snežaku, preden ga vrnejo nazaj na svoje mesto. Tako spodbujamo medsebojno učenje in podaljšujemo pozornost vseh igralcev.

4.2. SKRITI ZAKLAD



Igra Skriti zaklad

Motivacijska zgodba

Pirati so skrili svoje zaklade. Na otoku so označili več mest, da bi zmedli nepridiprave. Če imaš dober spomin, jim poskusi izmakniti diamante. Zberi jih največ in zmagaj.

Igra vsebuje:

- 1 velik zaboj z igralno ploskvijo,
- 4 lesene skrinje,
- 4 podstavke z vdolbinami,
- 1 barvno igralno kocko,
- 16 obarvanih diamantov (štiri vsake barve).

Matematični cilji igre in vloga vzgojitelja

Motivacijska dejavnost razvrščanja po barvi je kratka priprava na igro, katere cilj je tudi dogovarjanje med igralci. V vsako skrinjo položijo diamante enake barve in zaprte postavijo na igralno ploskev. Naloga posameznika je najti diamant iste barve, kot kaže njegova kocka, obenem pa zмести soigralce s postavitvijo skrinje na drugo mesto. Kocka lahko pokaže nagrado ali kazen, kar lahko odločilno vpliva na potek igre. Z oblikovanjem prikaza igralci na koncu igre odčitajo zmagovalca.

Otrokom, ki znajo šteti, lahko obogatimo znanje z računskimi operacijami odštevanja in seštevanja. Prikaz z diamanti je konkreten odgovor na vprašanje: »Koliko diamantov več ima M. od A.?« ali »Koliko diamantov manj ima A. od J.?«.

Starejše otroke lahko spodbudimo k štetju z vprašanjem: »Kdo ima več diamantov, pirati ali vsi otroci skupaj?«

4.3. Različica igre ČAROBNI NAPOJ



Igra Čarobni napoj

Svetlikajoče stekleničke, v katere je čarovnica skrila svoj napoj, so mikavni elementi, ki vabijo otroke k igri.

Različica se od osnovne igre razlikuje le zaradi večjega števila mikavnih predmetov, katerih cilj je podaljševanje koncentracije. Igra je primerna za igralce, starejše od 5 let. Sicer so pravila enaka osnovni igri.

4.4. ŽELODOVA DIRKA



Igra Želodova dirka

Motivacijska zgodba

Veverica jeseni nabira želode in jih nosi v dupline. Tako bo imela dovolj hrane za zimske dni. Pomagajte ji in zmagajte, še preden vhode v dupline prekrije sneg.

Igra vsebuje:

- 1 velik zaboj z igralno ploskvijo (debeli dreves z luknjami – vhodi v dupline),
- 80 lesenih želodov,
- 6 okroglih ploščic s snežinko,
- 3 različne igralne kocke.

Matematični cilji igre in vloga vzgojitelja

Cilj igre je usvajanje štetja do pet in prepoznavanje simbolov za števila. Igra vsebuje tri različne igralne kocke. Ustrezno kocko vzgojitelji izberejo glede na otrokove usvojene veščine štetja. Kocko s klasično postavitvijo pik lahko nadomestimo s kocko z različno metriko postavitve pik, ki spodbuja štetje, in kasneje s kocko z zapisi števil. Skupni cilj je dodatna motivacija za igro, ki igralce poveže v tekmovalnosti in igro spremeni v pravo dirko. Naloga igralcev je vreči v duplino toliko želodov, kolikor pokaže kocka. Toda pozor, če kocka pokaže snežinko, morajo en vhod pokriti s ploščico snežinke. V zasneženo duplino ne morejo več metati želodov in lahko se zgodi, da jim ne bo uspelo vseh želodov spraviti na varno. Igri lahko dodamo napovedovanje verjetnosti: »Vam bo uspelo? Boste prehiteli sneg?«

Igra je primerna za dva do šest igralcev, starih od tri do osem let. Za igro mlajših otrok lahko odvzamemo nekaj želodov, tako je verjetnost zmage večja.

Zaključek

Načrtovanje, opazovanje in preizkušanje so dejavnosti, v katere smo vložili veliko priprav, truda in časa. Z aktivnim sodelovanjem v procesu so otroci dobili občutek uspeha in zadovoljstva, spoznali so, da je njihovo mnenje slišano in upoštevano. Da odrasli zaupamo v njihove zmožnosti, da lahko neprimerno izbiro popravimo in poskusimo znova. Skupaj smo oblikovali preproste in zabavne igre, ki otrokom omogočajo samostojnost.

Viri in literatura

Cotič, M. in Felda, D. (2014): Didaktika zgodnjega učenja matematike. V: Čuk Katja (ur.), Tul Rosanna (ur.) *Zgodnje učenje matematike: zbornik konference: Trst, Koper, 18. in 19. september 2014*, str. 1–10. Trst: EUT – Edizioni Università di Trieste.

Lipovec, A. in Antolin Drešar, A. (2013): Subitizacija. *Didakta*, let. 22 (št. 162): str. 54–56.

Lipovec, A. in Antolin Drešar, D. (2019): *Matematika v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba.

Turnšek, N., Hodnik Čadež, T. in Krnel, D. (2009): Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu. V: *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*, ur. Tatjana Devjak in Darija Skubic. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

»Učiteljica, kdaj gremo spet na obisk k onim babicam?«: O medgeneracijskem druženju učenk OŠ Žiri s starejšimi krajan



Vida Pondelek, romanistka, Osnovna šola Žiri

Medgeneracijsko druženje se dandanes zaradi hitrega načina življenja in vse večjega razslojevanja družbe zdi še bolj potrebno kot kdaj koli prej. Izkušnje kažejo, da se otroci in starejši na vsakem srečanju zabavajo in naučijo česa novega. Prvi izvejo, kakšno je bilo življenje mladih ljudi v preteklosti in kakšni so lahko problemi starejših. Drugi pa se poučijo o življenju mladine danes in se spominjajo svojega otroštva, kar v njih vzbudi prijetne občutke. Tudi vezi, ki jih ob tem spletejo, niso zanemarljive. In kar je najpomembnejše, otroci se ob tem vedno počutijo koristne.

Starejši ljudje so se mi vedno zdeli zanimivi. Pripovedovali so o povsem drugačnih časih, v katerih so preživljali mladost. Kot otrok sem živela v povezanosti z njimi, saj smo doma skrbeli za mamino teto in njenega moža. Že mlada sem se seznanila z vsem, kar ti lahko lepega, pa tudi slabega prinese starost. Včasih, ko opazujem sodobni način življenja, mi je kar malo žal za otroke, ki nimajo možnosti, da bi preživljali več časa s starejšimi. Od njih se lahko naučijo marsičesa, predvsem pa se lahko uživajo tudi v težave, ki jih človeku prinese staranje. S tem krepijo svojo empatijo in lažje razumejo vsakršno drugačnost.

Par let nazaj sem se prijavila na izobraževanje za voditelja skupin starih ljudi za samopomoč. V preteklosti sem v šoli že vodila dejavnost, kjer smo vabili na obisk starejše, se z njimi pogovarjali, jim odigrali igrico, skupaj sestavljali in reševali uganke, iskali stare žirovske in slovenske besede ter podobno. Z otro-

ki smo obiskali tudi takratni žirovski skupini za samopomoč. Danes imamo v Žireh že štiri take skupine. Eno izmed njih v sodelovanju z bivšo sodelavko vodim tudi sama. Imenujemo se Žirovske vrtnice. Sestavljajo jo upokojene učiteljice. Dobivamo se enkrat na teden. Za vsako srečanje imamo pripravljeno temo za pogovor, občasno gremo na sprehod, se udeležimo kakšne prireditve ali predstave, povabimo koga v svojo družbo in podobno. Na srečanja včasih povabimo tudi mlade prostovoljke z naše šole. Urice, ki jih preživimo skupaj, so vedno prijetne. Običajno se začnejo s previdnim pogovorom o tem, čigav je kdo, kjer otroci poleg ostalega izvejo tudi, kakšni so bili v šoli njihovi strici, starši in ostali sorodniki, kar se obojim zdi zelo zanimivo. Naša druženja se vedno zaključijo kot sproščen klepet ljudi, ki se bodo odslej veselo pozdravili na ulici. Na srečanjih se lotevamo različnih tem, pogovarjamo se o razlikah med življenjem včasih in danes, skupaj beremo, pojemo, iščemo stare pesmi in zgodbe itd.

Skupine starejših ljudi za samopomoč

Macuh (2019, 187) skupine starejših ljudi za samopomoč predstavi takole: gre za skupino »naključno zbranih posameznikov z namenom postati prijateljska skupina, ki se srečuje redno enkrat tedensko po uro in pol ter temelji na principu samopomoči. Skupina šteje do 10 članov, praviloma starih nad 65 let, skupaj z usposobljenim voditeljskim parom.«

Program se v Sloveniji izvaja od leta 1987 in je edinstven v Evropi, bistvo je zadovoljevanje nematerialnih potreb starejših, predvsem potrebe po medčloveških odnosih, doživljanju smisla starosti in povezanosti vseh treh generacij.

Glavne značilnosti skupine so: pogovor; kultura poslušanja; izražanje občutkov, stališč in mnenj; odsotnost moraliziranja, poučevanja in kritiziranja; zaupnost povedanega; organizacija dodatnih aktiv-





nosti izven rednih srečanj. Učinki so ugodni za vse člane, saj rešujejo problem osamljenosti starejših in podobno (Macuh 2019, 187–88).

Učinki, ki jih skupina za samopomoč starejših zagotavlja, niso zanemarljivi, saj »rešuje problem osamljenosti ljudi, razvija samopomoč, solidarnost in medsebojno pomoč, utrjuje in širi socialno mrežo, ohranja psihofizično aktivnost, sprejema in pripravlja na starost, spodbuja prostovoljno delo, spodbuja medgeneracijsko povezovanje in solidarnost« in podobno (Macuh 2019, 188).

Danes imamo tako v Slovenji v 41 lokalnih mrežah organiziranih 443 skupin starih ljudi za samopomoč, v katerih dela 730 prostovoljcev. Skupine združujejo 4120 članov. (Vir 1)

Pomen medgeneracijskega srečevanja

O pomenu vpletanja mladih v prostovoljsko delo, kamor lahko vključimo tudi medgeneracijsko druženje, piše v uvodu k delu *ABC prostovoljstva v šolah: priročnik za mentorje in koordinatorje prostovoljcev v šolah* Tereza Novak, izvršna direktorica Slovenske filantropije: »Tudi kot družba potrebujemo raznolikost, ki je verjetno v šolah in vrtcih veliko, pozneje pa vedno manj. Naše izkušnje kažejo, da je lahko marsikateri otrok, ki ne dosega visokih ocen znotraj šolskega programa, zelo uspešen pri prevzemanju drugačnih zadolžitev, ki jih lahko kot prostovoljec opravlja znotraj šole, in pri tem krepí druge vrednote, ki jih kot družba prav tako potrebujemo. Posebej nadarjene mlade moramo usmerjati tudi v dejavnosti, ki krepíjo njihov socialni čut in s katerimi lahko nadgrajujejo svoje dobre učne rezultate. Pogosto lahko mladostnika, ki svojo odvečno energijo spreminja v agresijo do sovrstnikov, uspešno usmerimo v uporabo energije, usmerjene v pozitivno pomoč sovrstnikom.« (Novak, v Gladek 2015, 5)

Seveda pa otroci lahko zgornje cilje dosegajo tudi s pomočjo druženja s starejšimi. Na tovrstna srečanja je potrebno otroke prej dobro pripraviti. Pri krožku mladih prostovoljcev smo se tako pogovorili o razlikah med mladimi in starejšimi. Slednji so lahko občutljivi, možno je, da imajo zdravstvene težave ali

slab dan, zato morajo otroci paziti na način komunikacije in na to, kaj sprašujejo in kako odgovarjajo. Upoštevati je potrebno tudi, da nekateri stari ljudje slabše slišijo, vidijo, počasneje reagirajo kot mlajši in podobno. Lahko imajo tudi težave z demenco in pozornostjo. Vsega naštetega se morajo mladi zavedati, preden se srečajo s starejšimi.

Poleg tega morajo poznati in ponotranjiti tudi temeljni načeli prostovoljstva: prostovoljnost in brezplačnost. Nihče te ne more v to prisiliti, odločiš se sam in za svoje delo ne moreš pričakovati plačila (Mikuš Kos 1998, 106).

Vsi prostovoljci, tudi najmlajši, smo pri svojem delu zavezani k spoštovanju etičnih načel. Gladek naveda, da smo zavezani k zaupnosti in varovanju podatkov, ki jih pri prostovoljnem delu dobimo, teh ne smemo posredovati nikomur, razen kadar so »ogroženi dobrobit, zdravje ali življenje uporabnika ali njegovih bližnjih« (Gladek 2015, 99–101). Vsi udeleženci procesa prostovoljskega dela morajo spoštovati drug drugega in ohraniti svojo integriteto ter dostojanstvo. Uporabniki morajo imeti možnost sodelovanja, v najboljši meri mora biti poskrbljeno za njihov interes. Pri delu je potrebna skrb za ugled prostovoljskega dela, ravno tako pa je treba še posebej paziti, da se na nikakršen način ne izkorišča odnosa med prostovoljcem in uporabnikom.

Pri skupini Srečanje v juniju 2019

Ena prvih skupin, ki smo jih z otroki obiskali, se imenuje Srečanje. Vodi jo gospa Bernarda. Najprej sem jih obiskala sama, nato smo s petimi učenci pripravili vprašalnike za delo v parih. Tema so bila mlada leta udeležencev skupine. V prvem delu našega obiska smo se najprej malo spoznali, vsak je povedal, kako mu je ime, od kod prihaja in par stvari o sebi. Ta prvi del je vedno zanimiv. Obe strani vedno zelo zanima, čigav je kdo, da ga lažje nekam umesti. V Žireh se pač vsi bolj ali manj poznamo. Po začetnem nelagodju so se vsi udeleženci sprostili in se začeli spontano pogovarjati. V drugem delu si je vsak učenec izbral sogovornika med starejšimi in se z njim pogovarjal o njegovi mladosti. Odgovore so otroci zapisovali, kasneje smo se o njih pogovorili in



jih zbrali ter zapisali v krajši prispevek, ki smo ga objavili v krajevnem časopisu. Z voditeljico skupine sva opazovali dogajanje in po potrebi koordinirali pogovore. Imeli sva zelo malo dela, saj so se udeleženci takoj povezali med sabo in pogovor je hitro stekel. Starejši so se ob spominih na šolska leta vidno raznežili, čeprav takrat ni bilo vedno vse lepo. Otroci pa so bili presenečeni, ko so izvedeli, v kakšnih razmerah so včasih učenci hodili v šolo. Najbolj so jih presunile izjave o vojnih časih, poslušali so, kako so otroci hodili v nemško in kasneje v partizansko šolo, kako so jih čuvali vojaki, kakšna revščina je bila v deželi po vojni, da so otroci poleti hodili bos, pozimi pa so z brati in sestrami menjavali čevlje ter hodili v šolo vsak dan po eden. Tudi urnik je bil precej drugačen kot danes, imeli so nekaj osnovnih predmetov, nobene telovadnice in knjižnice, in če so bili poredni, so jih dobili s palico, še posebej so se je bali pri učenju lepopisa. Kljub vsemu so v šolo radi hodili in so se trudili ugajati učitelju, radi so se učili in delali nalogo. Oboji pa so se strinjali, da je potek ure vedno odvisen od strogosti učitelja, ki jo vodi. Vsi starejši so morali v mladih letih veliko delati doma, na polju, v hlevu in v gozdu, o čemer so naši otroci poslušali z odprtimi usti. Najbolj pa so se razgovorili o igrah. Včasih so se igrali s tistim, kar so imeli na voljo, narisali so si ristanc, se skrivali za senenimi kopicami in bos tekali naokoli, žogo pa so jim mame sešile iz odpadnega blaga. Starejši pa se niso mogli načuditi množici iger, med katerimi lahko danes izbirajo mladi, in količini njihovih šolskih pripomočkov.

Obiski pri skupini Žirovske vrtnice

Prvo srečanje smo izvedle v juniju 2021 v šolskem parku. Tema so bila mlada leta obojih. Podobno kot

na srečanju leta 2019 smo se pogovarjale o šoli, delu doma in igrah, ki so jih igrale Vrtnice in ki jih igrajo deklice danes. Posebno zanimivo se je deklicam zdelo, kako včasih otroci niso smeli ostajati zvečer zunaj kar vsak dan in brez omejitev.

Na naših srečanjih velikokrat beremo. Tako smo se v novembru 2022 udeležile čajanke v Ljudski knjižnici Žiri. Pogovarjale smo se o knjigah, ki smo jih pred srečanjem prebrale. Na izbiro smo imele knjigo Mihe Mazzinija *Zvezde vabijo in Pravljico o črnem šejku z rdečo rožo* Vitomila Zupana. Knjižničarka je pripravila par odlomkov iz knjig, v katerih Mazzini piše o Žireh. Na koncu smo na roko napisale par odlomkov iz prebranih knjig in nekaj rekov v zvezi z branjem, ki so jih potem v knjižnici spremenili v kazalke, kar se nam je vsem zdelo zelo imenitno. Odlomke iz knjig smo si lahko ogledale na mini razstavi v šoli, druge ob obisku šolske knjižnice.

Marca 2023 smo čajanko priredile v knjižnici Osnovne šole Žiri. Posvetile smo jo stoletnici smrti Ivana Tavčarja. Knjižničarka je pripravila podatke o njegovem življenju in delu, z dekleti smo brale njegovo črtico *Tržačan* in pripravile okvirna vprašanja, da je pogovor hitreje stekel. Vse nas je presenetila krutost do posvojenega dečka in pogovor se nam je hitro preusmeril s Tavčarja na sodobne primere nasilja, tudi tistega v šoli in družbi.

Januarja 2023 smo brale tudi na srečanju skupine. Z dekleti iz šole smo se pogovorile o različnih vidikih branja: kaj nam branje pomeni; ali raje beremo iz knjige ali zaslona; kaj menimo o poslušanju knjig; katera je naša najljubša knjiga, kateri žanri nas vle-

čejo; kakšnih knjig ne maramo brati in zakaj; o prihodnosti knjig in podobno. Vnaprej smo se dogovorile, da vsaka, ki želi, pripravi odlomek iz knjige, časopisa, revije ali pesem, ki se je dotaknila. Izbrano smo potem prebrale in razpravljale o življenjsko pomembnih temah, kot so ljubezen, bolezen, smrt, prijateljstvo. Ugotovile smo, da se pri teh osnovnih življenjskih vprašanjih naše razlike v letih skrijejo, saj smo imele o vseh temah precej podobne predstave in mnenja. Kot vedno se je pogovor zasukal čisto drugače, kot bi bilo pričakovati. Posebej zanimivo se mi je zdelo, da imajo otroci, ki veliko berejo, izredno sposobnost empatije. Ta se je pokazala tako pri interpretiranju odlomkov kot tudi pri pogovoru o temah, ki so se nam ob tem ponudile. Domov smo odšle bogatejše za kopico bralnih predlogov za v bodoče. Zelo prijetno je bilo opazovati, kako so učenke in upokojene učiteljice sproščeno klepetale in si izmenjevale bralne izkušnje.

Lani maja smo se družile v šolskem vrtu. Temo, glasba in film, so izbrale deklice in zanj tudi sestavile vprašanja, ki so jih zastavile Vrtnicam. Nekatera vprašanja so šla bolj na hitro mimo nas, druga so nas bolj navdušila in zaposlila. Bilo je zelo lepo srečanje, polno pozitivnih plati: sproščeno smo se zabavale in na koncu celo spontano skupaj zapele; izmenjale smo si naslove najljubših filmov, nadaljevanj, serij, glasbe in pesmi; ugotovile smo, da imamo zelo različne okuse in da velikokrat knjig in filmov, ki so nam ljubi, nasprotna stran sploh ne pozna. To smo izkoristile za podrobno predstavitev svojih zanimanj ostalim. Edina slaba stran druženja je bila v tem, da nas je bilo preveč, bilo je trinajst deklic in pet upokojenih učiteljic, in ker vse zelo rade govorimo, je bilo potrebno ogromno energije, da je pogovor stekel v pravo smer in da smo se organizirale na način, da je vsaka prišla na vrsto in da nismo govorile ena čez drugo.

Z dekleti se po srečanjih vedno pogovorimo o vsem, kar se je dogajalo. Vedno znova ugotavljamo, da so naša druženja pomagala pri razumevanju drugih ljudi, da smo srečne in zadovoljne, ker smo svoj čas delile s starejšimi in naredile nekaj dobrega zanje. Vedno tudi ocenimo naše obnašanje in oblikujemo predloge za prihodnja srečanja.

Načrti za naprej

Lansko jesen smo našo aktivnost razširile. Začele smo obiskovati stanovalce doma starejših v Žireh. Na prvem obisku smo se predvsem spoznavali. Vsak je o sebi povedal nekaj stavkov, kdo je, od kod prihaja in kaj ga veseli. Ko smo prebili led, smo z deklicami prebrale eno od Tavčarjevih črtic, za katero smo vnaprej pripravile vprašanja. Po branju smo se razdelili v skupine, ki so imele od tri do pet članov. Osnova je bil pogovor o Tavčarju in njegovi črtici, seveda pa so se udeleženci pogovarjali še o marsičem,

kot se za prvo srečanje spodobi. Ena od varovank je s sabo v dom pripeljala psa, imajo tudi mačko. Oba jim priskrbita veliko lepih trenutkov in tudi otroci so ju bili zelo veseli. Med pogovorom sta se domska ljubljenska prosto sprehajala naokoli in na koncu zaspala pri nogah varovancev. Vsi smo se imeli zelo lepo in poslovali smo se zadovoljni in izpolnjeni.

Obiskale smo jih še parkrat, zadnji obisk smo posvetile ljubezni. Pripravile smo kratek nastop, kjer smo prebivalce doma poučile o zgodovini valentinovega in gregorjevega na naših tleh. Recitirale smo Minattijeve, Pavčkove in Möderndorferjeve pesmi o ljubezni, skupaj smo zapeli Dan ljubezni, pripravile smo tudi glasbeno in plesno točko. Sledil je pogovor o ljubezni, zaljubljenosti in prijateljstvu. Srečni obrazi stanovalcev in otrok so povedali vse.

Z obiski v domu starejših smo zelo zadovoljne. Z njimi želimo nadaljevati tudi v prihodnje. S prostovoljkami smo letos uvedle tudi dnevnik, kamor zapisujemo vsa dobra dela, ki jih brez pričakovanja nagrade storimo za druge. Tja beležimo tudi naša srečanja s starejšimi. Vsakič, ko jih obiščemo, jim tudi kaj napišemo, narišemo, nakvačkamo in podobno. Občutek je dober, upam, da nam uspe vse, kar smo si zastavile, in še kaj. Veselimo se naših bodočih srečanj, saj bogatijo tako starejše kot nas.



Viri in literatura

Gladek, N. A. (2015): *ABC prostovoljstva v šolah: priročnik za mentorje in koordinatorje prostovoljcev v šolah*. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.
Macuh, B. (2019): *Medgeneracijsko sodelovanje: potreba in zahteva časa*. Maribor: Kulturni center.
Mikuš Kos, A. (1998): *Prostovoljno delo v šolstvu*. Ljubljana: Združenje slovenska filantropija.
Vir 1: Zveza društev za socialno gerontologijo Slovenije (2023): Uvodna stran. Dostopno na <https://www.skupine.si/>, 8.10.2023.

Povprečna dolžina izjave enako starih otrok s težavami v govorno-jezikovnem razvoju in brez težav



Meta Bernik, mag. prof. logop. in surdoped.

Razvoj govora in jezika pri otrocih v predšolskem obdobju doživi veliko sprememb. Otrok malo pred drugim letom začne besede povezovati med seboj in v le nekaj letih preide od uporabe preprostih, nekajbesednih (eno-, dvo-, trobesednih) izjav k stavkom, podobnim tistim, ki jih uporabljajo odrasli. Večina otrok usvaja jezik in govor spontano, ob spodbudah iz okolja in posnemanju govornega vzora v njihovi okolici, nekateri otroci pa pri tem potrebujejo več pomoči. Povprečna dolžina izjave je ena od jezikovnih mer, ki nam lahko pomaga pri ugotavljanju zaostankov v razvoju govora in jezika. Temelji na analizi transkripcije spontanega govora otroka, izračunamo pa jo tako, da skupno število besed delimo s številom vseh izjav. Vzorec naše raziskave je zajemal 62 otrok, 31 otrok z značilnim govorno-jezikovnim razvojem in 31 otrok, pri katerih so opažene težave v govorno-jezikovnem razvoju. Ugotovili smo, da povprečna dolžina izjave pri otrocih s tipičnim govorno-jezikovnim razvojem med četrtnim in petim letom variira med 4,0 in 5,4. Pokazale so se statistično pomembne razlike v povprečni dolžini izjave glede na starost, spol in govorno-jezikovni razvoj.

Ključni pojmi: predšolski otroci, govorno-jezikovni razvoj, ocenjevanje, povprečna dolžina izjave, primerjava.

GLAVNI MEJNIKI GOVORNO-JEZIKOVNEGA RAZVOJA

Pri šestih mesecih otrok prepozna svoje ime, med osmim in desetim mesecem pa začenja razumeti posamezne besede. Pred prvim letom ni veliko produkcije govora, otrok se v tem času uči glasov in gramatičnih lastnosti jezika. V drugem letu se največja sprememba zgodi na področju besedišča (Hoff 2005), ko otroci običajno začnejo izgovarjati prve besede. Ob koncu drugega leta njihov aktivni besednjak obsega nekje 300 besed, zmožni so tudi produkcije kombinacij besed (Fenson idr. 1994, v Hoff 2005). Sama izreka besed še ne zveni popolnoma enako kot pri odraslih, saj se artikulacijske sposobnosti in fonološke reprezentacije še razvijajo. V tretjem letu največjo spremembo predstavlja vse večje obvladovanje slovnice jezika. V produkciji se pojavijo dvo- in trobesedne pritrdilne povedi z nekaj slovničnimi nepravilnostmi (oblike množinskih samostalnikov, pomožni glagoli ipd.). Ob koncu tretjega leta otroci izgovarjajo celostne povedi, tudi vprašalne in nikalne, z večino slovničnih elementov na pravem mestu. Besednjak se povečuje, artikulacija se izboljšuje, prav tako pa otroci začnejo razvijati zavedanje fonoloških značilnosti jezika (npr. rima). Med tretjim in četrtnim letom otroci začnejo tvoriti kompleksne, večstavčne povedi. Večje spremembe se zgodijo tudi, ko otroci odidejo v šolsko okolje in se učijo novih načinov uporabe jezika (Hoff 2005).

Govorno-jezikovni razvoj delimo na dve obdobji. Prvo je **predjezikovno obdobje**, ko malček s pomočjo joka, prvih glasov in bebljanja razvija svoj govorni aparat, postopoma pa prevzema vse večji nadzor nad proizvajanjem glasov ter sporoča svoje potrebe in čustva (Papalia, Olds, Feldman 2001; Whitehead 2005, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Pri starosti pol leta v razvoju nastopi bebljanje (pogosto in ritmično ponavljanje manjše skupine glasov), ki proti koncu prvega leta preide v bebljanje v stavkih, ko otrok kombinira več nerazumljivih besed (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). V drugi polovici prvega leta dojenček za namene komunikacije uporablja geste in kretnje (Whitehead 2005, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Raziskovalci pravijo, da dojenčki približno z osmimi ali devetimi meseci začnejo namerno komunicirati z drugimi, in sicer z namenom, da dosežejo določen cilj (Apel in Masterson 2004). V drugi polovici prvega leta se pojavi ehola-lija, ko dojenček začne posnemati govor odraslih, kar bistveno vpliva na nadaljnji razvoj govora.

S pojavom prvih besed se prične **jezikovno obdobje**. Obseg njihovega besednjaka se v nadaljnjem razvoju stalno povečuje. Otrokov prve besede so najpogostejše vezane na predmete iz njegovega neposrednega okolja, med prvimi besedami pa se znajdejo tudi preproste izjave, s katerimi otrok prosi za pomoč (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Otrok na tej stopnji govornega razvoja pogosto uporablja tudi geste, ki jih povezuje z besedami (npr. besedo še pogosto poveže z odprto dlanjo) (Marjanovič

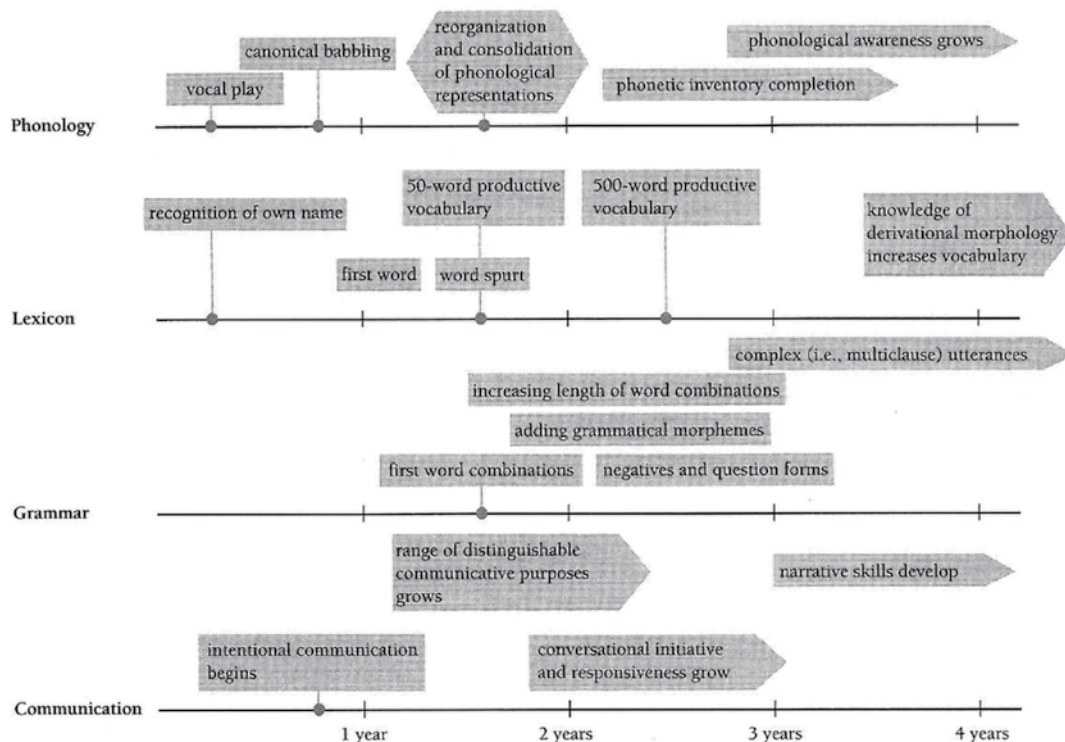
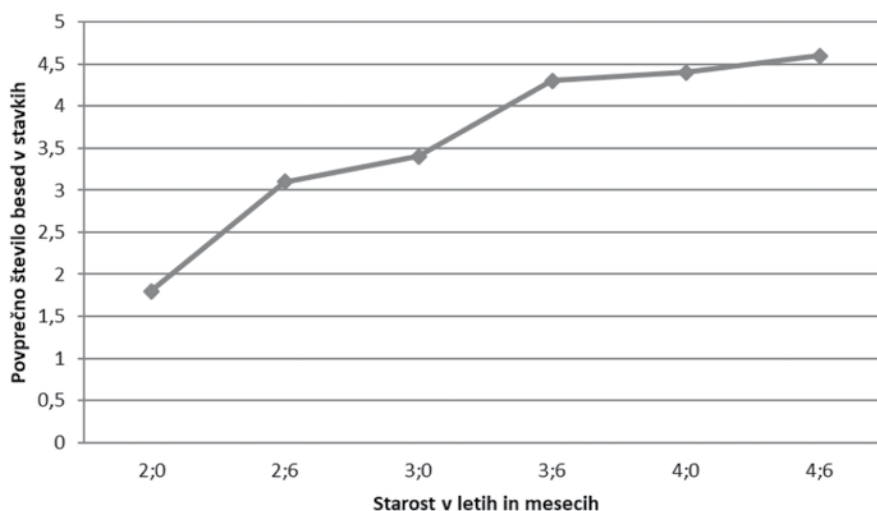


Figure 1.1 Major milestones of language development

Glavni mejniki govorno-jezikovnega razvoja (Hoff 2005)

Umek, Kranjc in Fekonja 2006). V obsegu otrokovega besednjaka se zgodita dva pomembnejša skoka, ko naj bi se obseg povečal tudi za nekaj besed dnevno – med 16. in 20. mesecem ter med 24. in 30. mesecem (Siegler 1998; Tomasello 2000, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Največji delež besed v zgodnjem otrokovem besednjaku predstavljajo splošni samostalniki, s katerimi otrok poimenuje predmete, živali, ljudi (hiša, avto ...), nato sledijo akcijske besede, ki jih otrok upo-

rablja za opis dejavnosti ali izražanje zahteve po pozornosti (daj, pojdi, poglej ...), v manjšem deležu pa so prisotni pridevniki (umazan, velik, lep ...), osebno socialne besede in funkcijske besede (kaj, kje, zakaj ...) (Žnidarič 1993). Med 18. in 20. mesecem otrok združi dve besedi, da bi z njima izrazil določeno misel (Bates in Goodman 2001; Nelson 1996; Papalia idr. 2001, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Otrok naj bi prehod k tvorjenju dvobesednih izjav zmož bil takrat, ko njegov be-



Razvoj dolžine izjav (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006)

sednjak obsega med 50 in 100 besed (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Za obdobje oblikovanja prvih dvobesednih izjav je značilen telegrafski govor, ko otrok v izjavo vključuje le nekaj polnopomenskih besed, besedni red pa je podoben tistemu v govoru odraslih (Bates in Goodman 2001, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Dvobesednim kombinacijam sledijo izjave, v katerih otroci kombinirajo tri besede ali več. S tem ko otrokove izjave postajajo daljše, postajajo tudi bolj kompleksne (Hoff 2005). Otroci sprva tvorijo preproste trdilne stavke (Hoff 2005), v nadaljevanju razvoja pa otroci oblikujejo vse bolj celovite stavke, uporabljajo različne slovnične oblike in na različne načine povezujejo besede (Toporišič 1992, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Dolžina izjav, ki jih uporabljajo malčki, se daljša. Jezik triletnika sestavljajo preprosti stavki, v katerih združuje tri do štiri besede in v katerih so pogosto izpuščene manjše, nepoudarjene besede. Večina stavkov sledi obliki osebek-glagol-predmet, čeprav je otrok že začel uporabljati različne variacije negativnih in vprašalnih povedi, ki jih sliši v govoru odraslih. Po četrtem letu otrok prične uporabljati bolj kompleksne in daljše oblike povedi, medtem ko petletnik že uporablja jezik, zelo podoben odraslemu, a še izpušča bolj subtilne sintaktične strukture (Owens 1984). Otroci do približno petega oziroma šestega leta razvijejo osnovno strukturo govora. Razumejo večino sporočil in tudi sami pripovedujejo tako, da jih drugi razumejo (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

POVPREČNA DOLŽINA IZJAVE – MLU (angl. *Mean Length of Utterance*)

Povprečna dolžina izjave (v nadaljevanju MLU – *Mean Length of Utterance*) je eden od indeksov otrokovega usvajanja jezika oziroma otrokove jezi-

kovne stopnje in predstavlja število besed ali morfemov v vsaki od otrokovih spontanizjav (Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting in Blossom 2010). MLU temelji na analizi govornega vzorca in se kot deskriptivna metoda uporablja za razumevanje in oceno otrokovih jezikovnih sposobnosti (Marques in Limongi 2011). Predstavlja dragocen indeks v raziskavah pri otrocih z jezikovnimi motnjami. V kliničnih okoljih se MLU uporablja za namen ugotavljanja jezikovnih težav pri mlajših otrocih, ki so pogosto opredeljene kot en ali več standardnih odklonov pod povprečjem starostno pričakovane MLU ravni (Eisenberg, Fersko in Lundgren 2001, v Rice idr. 2010). MLU je koristna mera tudi z vidika procesa ocenjevanja jezika in govora za namen spremljanja otrokovega jezikovnega razvoja (Marques in Limongi 2011). Formula za izračun MLU na podlagi štetja besed je ohranila prvotno obliko: skupno število besed delimo s skupnim številom proizvedenih izjav (Parker in Brorson 2005, v Santos, Lynce, Carvalho, Cacula in Mineiro 2015).

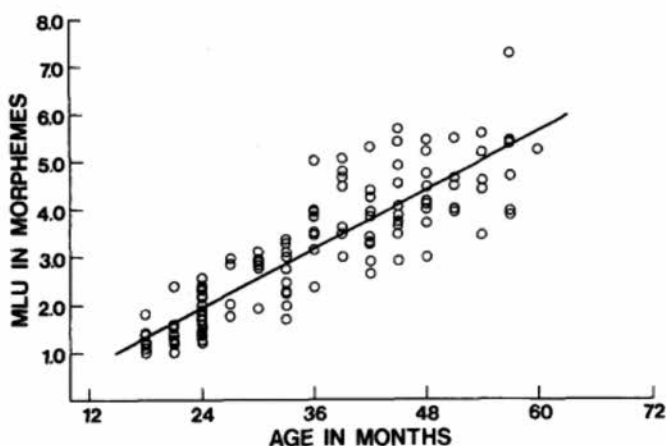
Brown (1973, v Owens 1984) je po končani longitudinalni študiji otrokovega jezika opozoril na to, da določene spremembe označujejo določena obdobja jezikovnega razvoja in sovpadajo z določenim povišanjem otrokove povprečne dolžine izjave. Na podlagi opazovanja razvoja je oblikoval pet MLU faz ali stopenj (Owens 1984). Povprečno dolžino izjave (MLU) je definiral kot povprečno dolžino govorčevih izjav, izraženo v morfemih (Brown 1973, v Owens 1984).

Raziskovalci so ugotovili močno povezavo med starostjo in povprečno dolžino izjave.

Danes je povprečna dolžina izjave na podlagi štetja morfemov (MLU-m) manj uporabljena kot

STOPNJA	STAROST	MLU	JEZIKOVNI RAZVOJ
I	12–26 m (1,0–2,2 I)	1.0–2.0	Prve besede. Preprosti stavki.
II	27–30 m (2,3–2,6 I)	2.0–2.5	Linearni preprosti stavki s porajanjem gramatičnih obrazil.
III	31–34 m (2,7–2,10 I)	2.5–3.0	Samostalniške besedne zveze in pomožni glagoli. Porajanje različnih jezikovnih modalitet (trdilne, vprašalne, nikalne povedi).
IV	35–40 m (2,11–3,4 I)	3.0–3.75	Pojav kompleksnih stavkov. Vpeljava različnih stavčnih elementov.
V	41–46 m (3,5–3,10 I)	3.75–4.5	Sestavljeni stavki.

Brownove razvojne stopnje (Brown 1973, v Shipley in McAfee 2016)



Odnos med starostjo in MLU-m (Miller in Chapman 1981)

povprečna dolžina izjave na podlagi štetja besed (MLU-w), ki je bolj preprosta za analizo (Eisenbeiss 2010; Eisenberg, Fersko, Undgreen 2001, v Santos idr. 2015). Med njima so bile v različnih raziskavah ugotovljene visoke korelacije. Večina raziskovalcev se strinja, da je MLU-w preprostejša za izvedbo, bolj zanesljiva in manj odvisna od značilnosti posameznega jezika kot MLU-m (Neuman 2003; Thordardottir in Namazi 2007, v Voniati 2016).

Dolžina stavka se poveča za eno ali dve besedi letno, število besed v stavku pa mora biti enako ali večje od starosti otroka (2 besedi pri dvoletniku, 3 do 4 besede pri triletniku in 4 do 5 besed pri petletniku) (Sturner in Howard 1997). Rezultati raziskave (Rice idr. 2010) kažejo, da se MLU besed in morfemov povečuje s starostjo otroka in da otroci s specifičnimi jezikovnimi motnjami dosegajo konstantno nižje rezultate kot otroci z značilnim govorno-jezikovnim razvojem. Skupina otrok z značilnim govorno-jezikovnim razvojem, starih med 3,0 in 3,5 let, ima MLU 3,43 besede s standardnim odklonom 0,61 besede. Isto stari otroci s specifičnimi jezikovnimi motnjami pa imajo MLU 2,84 besede s standardnim odklonom 0,38 besede (Rice idr. 2010). Tudi Sturner in B. J. Howard (1997) sta ugotovila, da predšolski otroci z lažjo jezikovno motnjo izgovorijo sicer enako število povedi kot otroci brez motnje, vendar povedi vsebujejo manj besed.

MERJENJE MLU V OKVIRU RAZISKAVE IN REZULTATI

V slovenskem prostoru so zapisi o povprečni dolžini izjave redki, prav tako ne najdemo podatkov o izmerjeni povprečni dolžini izjave. Ugotavljali smo povprečno dolžino izjave na podlagi štetja besed. Cilj raziskave je bil analizirati povprečno dolžino iz-

jave otrok, starih 4 in 5 let, z značilnim govorno-jezikovnim (v nadaljevanju: GJ) razvojem ter jo primerjati s povprečno dolžino izjave otrok, starih 4 in 5 let, s prepoznanimi težavami v GJ razvoju. V okviru raziskave smo tudi oblikovali uporabno orodje oziroma protokol za ugotavljanje dolžine izjave otrok.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- kakšna je povprečna dolžina izjave otrok, starih 4 in 5 let, z značilnim GJ razvojem,
- ali se povprečna dolžina izjave 4- in 5-letnih otrok z značilnim GJ razvojem razlikuje glede na starost in spol, ter
- ali se povprečna dolžina izjave 4- in 5-letnih otrok z značilnim GJ razvojem razlikuje od povprečne dolžine izjave enako starih otrok s težavami v GJ razvoju.

Vzorec je zajemal 62 otrok, starih od 4,0 do 5,11 let. Od tega 31 štiri- in petletnikov z značilnim GJ razvojem ter 31 štiri- in petletnikov s težavami v GJ razvoju. Vzorec smo skušali čim bolj uravnotežiti po starosti in spolu.

Večji delež dečkov se je pojavil v vzorcu otrok s težavami v GJ razvoju, medtem ko je bil pri otrocih s tipičnim GJ razvojem vzorec po spolu usklajen. Ta razlika se tudi sklada s smernicami iz literature, da so dečki bolj dovzetni za težave v GJ razvoju. Glede na kronološko starost smo oblikovali štiri starostne skupine (4,0–4,5 let; 4,6–4,11 let; 5,0–5,5 let; 5,6–5,11 let).

Merjenje: Oblikovan protokol za merjenje zajema tri sklope igrac. Protokol je oblikovan tako, da vodi uporabnika pri zaporedju, v katerem predstavlja igrače otroku. Pred otroka postavimo igračo in počakamo na odziv, če odziva ni, pa so v protokolu zapisane primerne verbalne spodbude. Set igrac zamenjamo po desetih minutah. Poleg ustreznih verbalnih spodbud so v protokolu navedeni tudi ustrezní odzivi – uporabnik protokola otroka v igri ne usmerja, temveč samo kratko pritrdi njegovim izjavam (»aha«, »prav res«, »prav imaš«, »ooo«, »kaj res?« ...). V času samega merjenja uporabnik protokola le beleži okvirno število izjav, izjav pa še ne vrednoti.

Po zaključenem merjenju transkribiramo otrokove spontane izjave. Na podlagi transkripcije smo določili prvih 50 izjav, ki so ustrezale zastavljenim kriterijem. Za vsakega otroka smo na podlagi prvih 50 ustreznih izjav izračunali povprečno dolžino izjave – število besed smo delili s 50. Pridobljene podatke smo obdelali s programom SPSS.

Rezultati:

V spodnji tabeli so prikazane izmerjene vrednosti MLU na podlagi štetja besed po oblikovanih starostnih skupinah.

STAROST	Povprečna dolžina izjave – besede	
	Značilen GJ razvoj	Težave v GJ razvoju
4,0 – 4,5	4,2	3,4
4,6 – 4,11	4,9	3,7
5,0 – 5,5	5,0	4,1
5,6 – 5,11	5,3	4,0

Prikaz izmerjenih povprečnih dolžin izjave

Raziskava je pokazala, da povprečna dolžina izjave v obeh skupinah otrok narašča s starostjo. Ob primerjavi dobljenih vrednosti povprečnih dolžin izjave pri otrocih z značilnim GJ razvojem in otrocih s težavami v GJ razvoju vidimo, da so vrednosti otrok z značilnim GJ razvojem nekoliko višje.

V spodnji tabeli pa so razvidne povprečne dolžine izjave v skupini otrok s tipičnim GJ razvojem, znotraj katere smo naredili tudi primerjavo po spolu.

STAROST SPOL	4,0–4,5	4,6–4,11	5,0–5,5	5,6–5,11	SKUPNA MLU PO SPOLU
moški	4,0	4,4	4,8	5,2	$\sum m = 4,6$
ženski	4,4	5,4	5,2	5,4	$\sum \bar{z} = 5,1$
	$\sum = 4,2$	$\sum = 4,9$	$\sum = 5,0$	$\sum = 5,3$	
	SKUPNA MLU ŠTIRILETNIKOV: $\sum 4l = 4,6$		SKUPNA MLU PETLETNIKOV: $\sum 5l = 5,2$		

Povprečna dolžina izjave 4- in 5-letnih otrok s tipičnim GJ razvojem

Raziskava je pokazala, da znaša MLU štiriletnikov z značilnim GJ razvojem 4,6, MLU petletnikov z značilnim GJ razvojem pa je 5,2. Kot je razvidno iz tabele, povprečna dolžina izjave narašča s starostjo. Povprečna dolžina izjave med četrtem in petim letom variira med 4,0 in 5,4.

Rezultati naše raziskave se ujemajo z zapisi v tuji strokovni literaturi. Sturmer in B. J. Howard (1997) pravita, da se dolžina stavka poveča za eno ali dve besedi letno, število besed v stavku pa mora biti

enako ali večje od starosti. Do petega leta kronološka starost otroka običajno ustreza dolžini izjave (Shipley in McAfee 2016). Merili smo MLU pri 4 in 5 let starih otrocih in ugotovili, da le-ta znaša med 4,0 in 5,4, kar ustreza kronološki starosti.

Znotraj skupine otrok s težavami v GJ razvoju zaradi neenakomerne spolne porazdelitve v tej skupini rezultatov po spolu nismo mogli primerjati. V tabeli na naslednji strani so prikazani rezultati glede starostne skupine.

STAROST	4,0–4,5	4,6–4,11	5,0–5,5	5,6–5,11
MLU	$\sum \text{MLU} = 3,4$	$\sum \text{MLU} = 3,7$	$\sum \text{MLU} = 4,1$	$\sum \text{MLU} = 4,0$
	$\sum \text{MLU},41 = 3,6$		$\sum \text{MLU},51 = 4,1$	

Povprečna dolžina izjave 4- in 5-letnih otrok s težavami v GJ razvoju

MLU štiriletnikov s težavami v GJ razvoju znaša 3,6, medtem ko MLU petletnikov s težavami v GJ razvoju znaša 4,1. Kot je razvidno iz tabele, povprečna dolžina izjave narašča s starostjo. Povprečna dolžina izjave otrok s težavami v GJ razvoju med četrtem in petim letom variira med 3,4 in 4,1.

Preverili smo, ali so ugotovljene razlike statistično pomembne. T-test je pokazal, da se povprečna dolžina izjave petletnih otrok z značilnim GJ razvojem statistično pomembno razlikuje od povprečne dolžine izjave štiriletnih otrok s tipičnim GJ razvojem, pri čemer imajo petletni otroci pri MLU v povprečju pomembno višje vrednosti od štiriletnih otrok. Prav tako se povprečna dolžina izjave otrok z značilnim GJ razvojem statistično pomembno razlikuje od povprečne dolžine izjave otrok s težavami v GJ razvoju, pri čemer imajo otroci z značilnim GJ razvojem pri MLU v povprečju pomembno višje vrednosti od otrok s težavami v GJ razvoju. Tudi razlike po spolu znotraj skupine s tipičnim GJ so statistično pomembne. T-test je pokazal, da se povprečna dolžina izjave deklic z značilnim GJ razvojem statistično pomembno razlikuje od povprečne dolžine izjave dečkov z značilnim GJ razvojem, pri čemer imajo deklice pri MLU v povprečju pomembno višje vrednosti od dečkov.

ZAKLJUČEK

Govor in jezik sta del širšega procesa komunikacije, ki nam omogoča vključevanje v družbo. Logopedi v slovenskem prostoru si pri ocenjevanju govora in jezika pomagamo tudi z nestandardiziranimi ali neformalnimi metodami ocenjevanja. Eno od teh predstavlja tudi povprečna dolžina izjave, ki temelji na analizi vzorcev spontanega govora. V tuji literaturi je povprečna dolžina izjave večkrat opredeljena kot pomemben pokazatelj otrokovega jezikovnega razvoja in eden od indikatorjev jezikovnih težav, medtem ko je v slovenskem prostoru le redko omenjena. V naši raziskavi smo ugotovili statistično pomembne razlike v povprečni dolžini izjave glede na starost, spol in prisotnost težav v govorno-jezikovnem razvoju. Pokazalo se je, da bi bila MLU koristna mera, ko govorimo o jeziku, in bi lahko predstavljala enega od pomembnih vidikov ocenjevanja jezika ter ugotavljanja jezikov-

ne zmožnosti. V praksi je izvedeni način raziskave nekoliko zamuden, a smo pokazali številne poti za naprej. MLU nam v praksi lahko predstavlja t. i. »rdečo zastavico«. Kadar pri otroku opazimo, da MLU zelo odstopa od pričakovanih vrednosti (kot ohlapno mero lahko vzamemo starost – vrednost MLU mora biti enaka ali višja od kronološke starosti otroka), je smiselno natančneje oceniti področje ekspresivnega jezika in več pozornosti posvetiti zmožnosti tvorbe stavkov.

VIRI IN LITERATURA

- Apel, K. in Masterson, J. (2004): *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje.
- Hoff, E. (2005): *Language development*. Belmont: Thomson Learning.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006): *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Marques, F. S. in Limongi, C. S. O. (2011): Mean length utterance (MLU) as a measure of language development od children with Down syndrome. *Journal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(2), 152–157. Dostopno na: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000200012&lng=pt&tlng=pt, 15. 2. 2020
- Miller, J. in Chapman, S. (1981): The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 24, str. 154–161. Pridobljeno 20. 2. 2020 s <http://jshlr.pubs.asha.org/>
- Owens, E. R. (1984): *Language Development: an introduction*. Columbus [etc.]: Merrill Publishing Company.
- Rice, L. M., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N. in Blossom, M. (2010): Mean Length of Utterance Levels in 6-month Intervals for Children 3 to 9 Years with and without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 333–394. Pridobljeno 10. 11. 2018 s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2849178/>
- Santos, M. E., Lynce, S., Carvalho, S. Cabela, M. in Mineiro, A. (2015): Mean Length of Utterance-Words in Children With Typical Language Development Aged 4 to 5 Years. *Revista CEFAC*, 17(4), 1143–1151. Pridobljeno 10. 11. 2018 s http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n4/en_1982-0216-rcefac-17-04-01143.pdf
- Shipley G., K. in McAfee G., J. (2016): *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual*. Boston, MA, USA: Cengage Learning.
- Sturner, R. A. in Howard, B. J. (1997): Preschool Development 1: Communicative and Motor Aspects. *Pediatrics in Review*, vol. 18(9), str. 291–301.
- Voniati, L. (2016): Mean Length of Utterance in Cypriot Greek-speaking Children. *Journal of Greek Linguistic*, vol. 16, str. 117–140. Pridobljeno 5. 12. 2018 s https://www.researchgate.net/publication/303695820_Mean_Length_of_Utterance_in_Cypriot_Greek-speaking_Children
- Žnidarič, D. (1993): *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Ko klepetalni robot priskoči na pomoč



mag. Petra Vačovnik, univ. dipl. prev., Šolski center Ravne na Koroškem, Srednja šola Ravne

V prispevku razkrivam dialog med učiteljem in klepetalnim robotom, ki se odvija v dinamičnem okolju poučevanja tujega jezika na srednji šoli. Raziskujem inovativne pristope, s katerimi učitelji lahko vpletejo to tehnološko orodje in spodbudijo razvoj jezikovnih kompetenc pri di-jakih. Tehnologija klepetalnih robotov je pri učenju tujih jezikov postala nepogrešljiva, kar od učiteljev zahteva prilagajanje in izkoriščanje njenih prednosti, pri tem pa vzdrževanje premišljenega ravnotežja med tehnološkimi in človeškimi vidiki izobraževanja.

V članku so predstavljeni tudi konkretni primeri, kako lahko klepetalni robot priskoči na pomoč učitelju, oziroma načini uspešne integracije umetne inteligence v pouk strokovne nemščine in angleščine na srednji šoli. Rezultati poudarjajo, da dijaki, ki s klepetalnim robotom aktivno sodelujejo, ga uporabljajo za optimizacijo svojega učnega časa in kot dodatno podporo, dosegajo izjemne uspehe pri učenju obeh jezikov. Poleg tega se krepijo njihove samoregulative sposobnosti ter digitalne kompetence. Zaključujem, da premišljena in odgovorna vključitev tehnologij umetne inteligence v izobraževalni proces omogoča izjemno prilagodljivost, izrazito diferenciacijo ter individualizacijo učnega načrta, ob tem pa bistveno povečuje motivacijo dijakov.

Ključni pojmi: klepetalni robot, ChatGPT, učenje tujega jezika, jezikovne kompetence, umetna inteligenca.

Uvod

V članku se posvetim perečemu vprašanju, ki nenehno burka valove sodobnega izobraževanja – vlogi informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Slednja neizogibno postaja ključna gonilna sila izobraževalnih procesov, a učitelji so soočeni z zahtevnim izzivom: kako izbrati najprimernejše pristope k njeni uporabi? Poudarjam pomembnost usklajevanja tehnoloških rešitev z učnimi cilji in potrebami učencev ter se zavedam, da dinamični razvoj tehnologij ter aplikacij od nas zahteva, da ostanemo nenehno ažurni.

Nadalje se osredotočam na spremljanje in vključevanje najnovejših tehnoloških trendov v izobraževanje, zlasti v kontekstu poučevanja tujih jezikov. Pri tem izpostavljamo enega od prepoznavnejših predstavnikov umetne inteligence, jezikovni model ChatGPT. Kljub raznolikim stališčem o njegovi uporabnosti poudarjam pomen skrbnega premisleka o prednostih in morebitnih slabostih, še posebej glede področij, kjer bi lahko prinesel največ koristi.

Članek se nadaljuje z osredotočanjem na vlogo umetne inteligence v izobraževanju, kjer opazamo obetavne priložnosti in obenem številne izzive. Umetna inteligenca omogoča personalizirane učne izkušnje

ter interaktivnost, a obenem se postavlja vprašanje o pomanjkanju človeškega stika in zagotavljanju verodostojnosti informacij. Tako se sprašujem, ali se moramo soočiti z izzivi, ki jih prinaša umetna inteligenca, ali pa nam le-ta odpira vrata v svetlo prihodnost izobraževanja.

Vstop v dobo umetne inteligence

Têrmin »umetna inteligenca« (UI) je prvič zaživel leta 1955 in se danes nanaša na znanost in inženiring, ki sta usmerjena v ustvarjanje inteligentnih strojev in računalniških programov. V sodobni rabi se ta izraz pogosto uporablja za algoritme, ki bodisi simulirajo bodisi delijo inteligentne sposobnosti živih bitij. Evropski strokovnjaki za umetno inteligenco ponujajo natančnejšo definicijo, ki UI opisuje kot sistem programske in strojne opreme, delujoč v fizični ali digitalni sferi. Ti sistemi zaznavajo okolje, interpretirajo pridobljene podatke, gradijo na znanju in sprejemajo odločitve za dosego zastavljenih ciljev. UI sistemi lahko uporabljajo simbolna pravila ali se učijo iz podatkov, kar omogoča prilagajanje okolju in podporo izobraževalnemu procesu (Evropska komisija, citirano po Kasneci idr. 2023).

V današnji dobi, ki jo zaznamujeta nenehna evolucija znanja in potreba po pridobivanju novih veščin, postaja ključno vprašanje, kako vpeljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) v izobraževanje, še posebej pri poučevanju tujih jezikov. Vendar pa se moramo osredotočiti ne le na izbor naprav, ki najbolje podpirajo učenje, temveč tudi na vpliv IKT na človeški um v procesu pridobivanja znanja. Pomembno je razumeti, da je uvajanje IKT v izobraževanje smiselno le, če bistveno prispeva k razumevanju učne snovi, ohranja učno motivacijo in izboljšuje učne dosežke učencev (Retelj 2015).

Chiu in njegovi kolegi (2023) se poglobljeno posvečajo preučevanju vloge umetne inteligence v izobraževanju ter opredeljujejo UI kot tehnološko orodje, ki vključuje klepetalne robote, avtomatizirane sisteme za ocenjevanje, pametne sisteme za prilagajanje poučevanja in platforme za napovedovanje učnih uspehov. Raznolikost aplikacij UI prispeva k podpori in izboljšanju izobraževalnih procesov.

Kljub temu ostaja ključno vprašanje, kako hitro se umetna inteligenca uveljavlja v izobraževanju v primerjavi z drugimi sektorji. Kasneji in njegovi sodelavci (2023) opozarjajo na počasnejši tempo uvajanja UI v izobraževanje ter pomanjkanje empiričnih študij, ki bi raziskovale uporabo velikih jezikovnih modelov, kot je ChatGPT, v izobraževalnem kontekstu.

Povzetek združuje pomen uporabe IKT in UI v izobraževanju, poudarja izzive pri uvajanju teh tehnologij ter opredeljuje ključne vidike definicije umetne inteligence.

Medsebojna interakcija z naprednim jezikovnim modelom

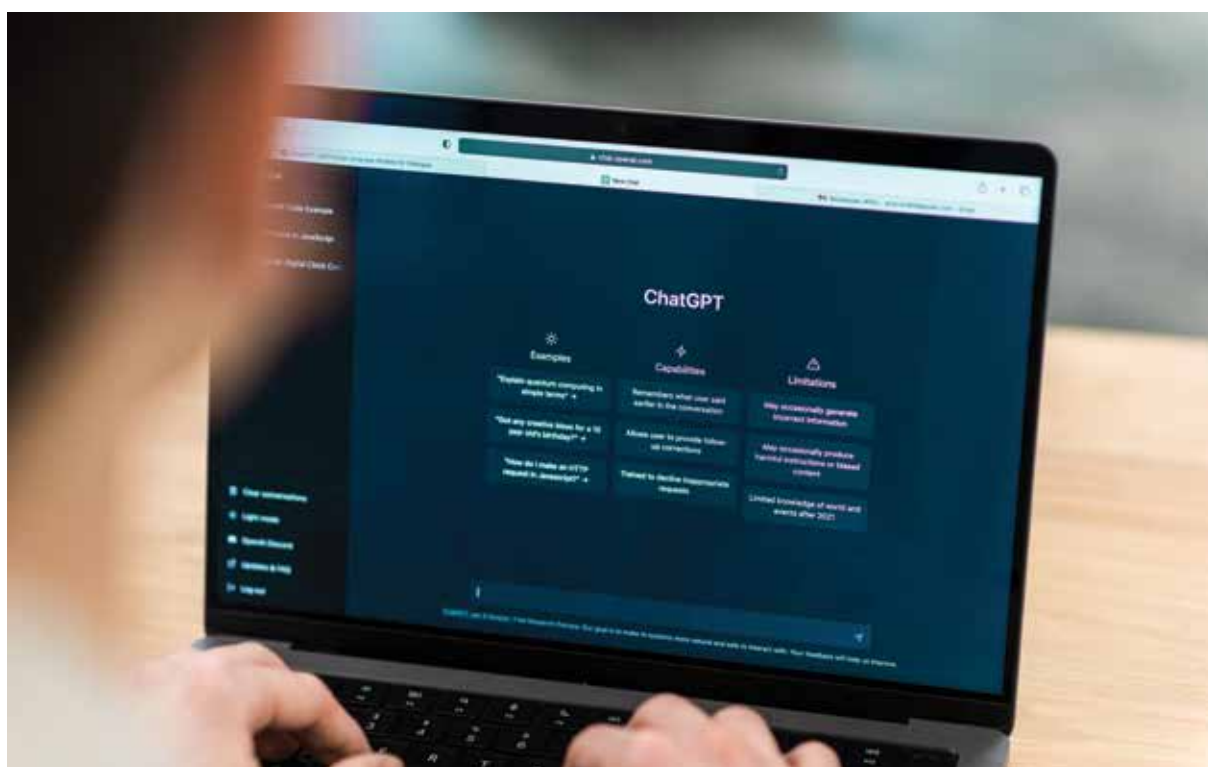
ChatGPT predstavlja izjemno napreden jezikovni model, ki se izkaže za izredno uspešnega pri simulaciji človeških interakcij in zagotavljanju kakovostnih odgovorov na uporabniška vprašanja. Ena ključnih značilnosti ChatGPT je njegova sposobnost filtriranja nepotrebnih informacij iz besedila, kar uporabnikom omogoča prejemanje samo relevantnih odgovorov na njihova vprašanja. Deluje na podlagi statistične analize podatkov, kar pomeni, da izlušči najverjetnejše odgovore na podlagi najpogostejših in najbolj relevantnih informacij. Pomembno je poudariti, da ChatGPT besedila ne »razume« na način, kot to počne človek; namesto tega se osredotoča na analizo verjetnosti za določene odgovore in uporablja statistične modele za generiranje odgovorov (Hong 2023), zato je povratna informacija ključnega pomena za izboljšanje natančnosti ChatGPT. Povratna informacija usmerja nadaljnje prilagajanje

in optimizacijo modela ter prispeva k zagotavljanju boljših odgovorov. Kot je povzeto po Kocijančiču (2023), jezikovni model nima sposobnosti preverjanja resničnosti podatkov, temveč je specializiran za ustvarjanje verodostojnih trditev. To pomeni, da je usposobljen za predvidevanje, katera beseda sledi prejšnji v dani povedi. Iz tega izhaja potreba po previdnosti pri uporabi jezikovnega modela, da morebitnim halucinacijam ne zaupamo slepo.

Optimalna integracija ChatGPT v učni proces: poudarek na samoregulativnih spretnostih

V aktualni pedagoški razpravi se nenehno postavlja vprašanje, kako uspešno vključiti IKT v učni proces, pri čemer izstopajo samoregulativne spretnosti in digitalne kompetence kot ključni dejavniki (Chiu idr. 2023). Vpliv teh spretnosti na dožemanje in izkoriščanje potenciala ChatGPT pri učenju tujih jezikov, kot ugotavlja Hong (2023), je izrazito poudarjen. Veliki jezikovni modeli, med katerimi se izkaže ChatGPT, predstavljajo inovativno orodje za izboljšanje procesa poučevanja tujih jezikov.

Strokovnjaki so prepoznali, da učitelji z učinkovito uporabo modelov, kot je ChatGPT, lahko izboljšajo ključne vidike poučevanja, kot so poudarjanje ključnih fraz, priprava povzetkov, prevajanje besedil, razlaga slovnice in besedišča ter razvoj konverzijskih spretnosti. Prilagodljivost in personalizacija teh modelov omogočata učiteljem prilagajanje učnih gradiv posameznim učencem, kar znatno prispeva k učinkovitosti in privlačnosti učnega procesa (Kasneci idr. 2023).



Primer izkušenj s Srednje šole Ravne odraža pozitiven vpliv ChatGPT na motivacijo dijakov, zlasti pri razvoju bralnih in pisnih spretnosti. Ključno pri tem je, da ChatGPT omogoča dijakom, da samostojno oblikujejo vprašanja in pridobijo odgovore, spodbujajo občutek avtonomije in pozitivno vplivajo na zaznavanje lastnih kompetenc. Način komunikacije modela, ki posnema človeško govorico, dodatno krepi občutek povezanosti med učenci in strojem in s tem spodbuja k nadaljnjemu delu. Uporaba ChatGPT pri poučevanju angleščine in nemščine torej prinaša velik potencial za izboljšanje izobraževalnega procesa in motivacijo učencev.

Študija Chiu in kolegov (2023) nudi vpogled v dinamiko interakcije dijakov s klepetalnim robotom. Razkriva, da učenci z boljšimi učnimi dosežki bolje izkoristijo prednosti komunikacije s klepetalnim robotom v primerjavi z manj uspešnimi vrstniki. Ti učenci se bolje znajdejo pri postavljanju dodatnih vprašanj, kar prispeva k njihovi uspešnosti pri učenju tujih jezikov. Po drugi strani pa učenci z nižjimi učnimi dosežki včasih doživljajo težave pri postavljanju ustreznih vprašanj, kar negativno vpliva na njihovo sposobnost pridobivanja učinkovitih odgovorov od klepetalnega robota. Pomisleki o rabi umetne inteligence, vključno z morebitnim zmanjšanjem medosebnih stikov in socialnimi razlikami med dijaki, odpirajo prostor za razmislek o pravilni didaktični strategiji, ki omogoča smiselno integracijo umetne inteligence v učni proces.

Praktični primeri rabe pri pouku angleščine in strokovne nemščine

Individualizacija kompleksnosti besedila za razvoj bralnega razumevanja

V učnem okolju, kjer se poudarja samostojno odločanje dijakov v skladu z lastnim interesom, se pojavlja inovativna praksa. Dijaki izberejo specifično strokovno besedilo v tujem jeziku, nato pa s pomočjo ChatGPT prilagodijo nivo težavnosti besedila glede na svoje znanje jezika. S tem pristopom pridobijo bogastvo izrazja, saj ChatGPT generira številne termine in fraze z enako vsebino, a različno stilistično težo. Ta prilagoditev omogoča dijakom ne le raznolikost v besedišču, temveč tudi primerjavo različnih jezikovnih struktur, kar dodatno spodbuja razvoj njihovega jezikovnega znanja.

Interaktivnost pri branju

S pomočjo interaktivnega branja dijaki doživljajo občutek varnosti in vodenja. ChatGPT se v teh situacijah primerja z izkušnjo iz otroštva, ko so z navdušenjem poslušali zgodbe v materinem naročju. Prav tako kot takrat imajo ob sebi »sogovornika«, ki jim pomaga razumeti izraze, pojasni določene koncepte, prilagodi razlago glede na njihovo predznanje in jih usmerja skozi besedilo. Na primer, med poukom

strokovne nemščine so dijaki brali tehnično besedilo o avtomobilih, kjer so naleteli na izraz *Getriebeschaden* (»okvara menjalnika«). Namesto da bi iskali v slovarju, so se odločili vprašati ChatGPT: »Kaj pomeni izraz 'Getriebeschaden'?« Takoj so prejeli odgovor s preprostim pojasnilom ter primerom rabe.

Učenje skozi igro

Dijaki se vključujejo v dinamično učno izkušnjo z igranjem kviza o angleški in nemški tehnični terminologiji. S pomočjo ChatGPT dijaki ne le prejemajo izbrane kvize, ampak tudi sami oblikujejo lastne vsebine v delovnih skupinah.

Pri tem procesu dijaki sami določijo tematiko, ki naj bi jo obravnavali, in s pomočjo ChatGPT sestavijo kviz, ki je prilagojen specifičnim predmetom, kot so računalništvo (RAČO) in načrtovanje in konstruiranje (NAK). ChatGPT izkoristijo za generiranje strokovnih terminov, ki so povezani z njihovimi predmeti, kar omogoča bolj prilagojeno in relevantno učenje tehnične terminologije. Poleg tega ChatGPT omogoča takojšnje povratne informacije o pravih in napačnih odgovorih, kar dodatno spodbuja interaktivno učenje in razvoj strokovnega besedišča dijakov.

Razvijanje konverzijskih spretnosti

Dijaki s simuliranjem dialogov s ChatGPT pridobivajo konverzijske izkušnje v tujem jeziku. V okviru vaj za konverzacijo klepetalni robot prevzame vlogo sogovornika, kar dijakom omogoča, da se osredotočijo na izboljšanje svojih komunikacijskih spretnosti.

Pri konverzijskih vajah je ključno, da dijaki pravilno oblikujejo ukaze v zvezi z vsebino, slogom in registrom pogovora. Z vzpostavljanjem pravih smernic za klepetalnega robota dijaki ne le razvijajo svojo sposobnost učinkovitega komuniciranja, temveč tudi pridobivajo vpogled v pravila in konvencije konverzacije v angleškem in nemškem jeziku. S tem pristopom dijaki pridobivajo uporabne veščine, ki so neposredno prenosljive v realne situacije komunikacije v tujem jeziku.

Tvorjenje pisnih sestavkov

V procesu učenja formalnega in neformalnega pisanja vodenih in prostih sestavkov lahko ChatGPT predstavlja izjemno koristno podporno orodje pri učenju angleščine in nemščine. Dijaki lahko svoje sestavke s pomočjo umetne inteligence slovnično pregledajo, popravijo ter obogatijo s strokovnimi termini, obenem pa izboljšajo svoj slog pisanja.

ChatGPT se izkaže kot posebej uporabno orodje pri pisanju vodenih in uradnih pisem, kjer je raba formalnih fraz pogosto predpisana. Dijaki lahko s pomočjo tega orodja razvijajo strukture, ki ohranjajo ustrezno formalnost dokumenta, hkrati pa jim omogoča, da vanje vpletejo tudi osebno noto. S tem

dijaki ne le izboljšujejo svoje jezikovne veščine, temveč tudi pridobivajo znanje, kako učinkovito združiti formalnost in osebno noto v svojem pisnem izražanju.

Razlaga in prikaz s primeri

Uporaba ChatGPT v učnem procesu omogoča učiteljem in dijakom poglobljeno razlago različnih jezikovnih konceptov. ChatGPT ne le pripravi jasne definicije jezikovnih pojmov, temveč tudi ponudi konkretne primere uporabe, konkretne stavke ter razlage jezikovnih pravil.

Na primer, dijaki lahko s pomočjo enostavnih in razumljivih primerov klepetalnega robota ChatGPT razjasnijo abstraktne jezikovne pojme, kot so kompleksna slovnična pravila. Če se učijo nemških izrazov za opisovanje tehnoloških postopkov, lahko zastavijo vprašanja ChatGPT in prejmejo pojasnila z jasnimi primeri uporabe teh izrazov v smiselni stavkih.

Poleg tega ChatGPT omogoča interaktivno učenje, saj dijaki lahko postavljajo vprašanja, ki so prilagojena njihovemu trenutnemu razumevanju, kar še dodatno izboljšuje učinkovitost izobraževalnega procesa. S tovrstno razlago in primeri ChatGPT spodbuja poglobljeno razumevanje jezikovnih konceptov in pripomore k izboljšanju jezikovnih veščin dijakov v angleščini in nemščini.

Vadbeni listi, naloge in razlaga

V pedagoškem kontekstu se ChatGPT izkaže kot neprecenljiv vir priprave vadbenih listov in nalog, ki dijakom ne le omogočajo sistematično preverjanje njihovega razumevanja jezikovnih konceptov, temveč jim tudi nudijo praktične vaje za utrjevanje pridobljenega znanja.

ChatGPT, zmožen generiranja raznolikih nalog, lahko oblikuje naloge, kot so analiza stavkov, vaje glagolskih časov ali dopolnjevanje manjkajočih elementov v stavkih. Primer naloge bi lahko zajemal npr. zahtevnost razlage uporabe specifičnega glagolskega časa ali pravilno vstavljanje manjkajočih besed v kontekst stavka. S tem pristopom se ChatGPT aktivno vključuje v proces krepitve razumevanja konkretnih jezikovnih pravil in izboljšanja praktičnih jezikovnih veščin.

Vadbeni listi in naloge, generirane s pomočjo ChatGPT, postanejo odlično orodje za diferenciacijo poučevanja, saj učiteljem omogočajo prilagajanje zahtevnosti glede na individualne potrebe in stopnjo znanja posameznih dijakov.

Zaključek

S strokovnega vidika je ključno prepoznati, da ChatGPT ni nadomestilo za učitelja, temveč orodje, ki se

lahko uporablja za izboljšanje učnega procesa. Raziskave jasno kažejo, da ima uporaba tehnologije, kot je ChatGPT, pozitiven vpliv na motivacijo dijakov in spodbuja razvoj jezikovnih veščin. Hkrati pa je pomembno obravnavati etična in varnostna vprašanja, ki se nanašajo na shranjevanje in uporabo podatkov učencev.

Vključevanje ChatGPT v pouk tujih jezikov predstavlja zanimiv in obetaven razvoj v izobraževanju. Ključno je, da učitelji in izobraževalne institucije dosledno spremljajo napredek na tem področju, da bi optimalno izkoristili prednosti tehnoloških rešitev, obenem pa ohranili visoko raven kakovosti izobraževanja. S tem pristopom lahko dosežemo ravnotežje med tradicionalnimi pedagoškimi metodami in naprednimi tehnološkimi orodji, kar bo koristilo učiteljem in dijakom ter prispevalo k celovitemu razvoju jezikovnih kompetenc.

S proučevanjem uporabe ChatGPT pri pouku tujih jezikov smo lahko ugotovili, da ta tehnološka rešitev ponuja številne prednosti, ki lahko izboljšajo učni proces in spodbudijo razvoj jezikovnih kompetenc pri učencih. Zmožnost prilagajanja učnih materialov posameznim učencem omogoča personalizacijo izobraževanja, kar lahko pripomore k boljšemu razumevanju in motivaciji za učenje ciljnega jezika. Različni pristopi, kot so učenje skozi igro, interaktivno branje, konverzacijska praksa in pisanje sestavkov ob podpori ChatGPT omogočajo dinamične učne izkušnje.

Trdimo lahko, da je uporaba ChatGPT in drugih podobnih tehnoloških rešitev pri pouku tujih jezikov obetavna, saj omogoča izboljšanje učnega procesa in spodbuja učence k aktivnemu učenju ciljnega jezika, vendar zahteva premišljeno načrtovanje, ki združuje prednosti tehnologije z ohranjanjem človeškega faktorja v izobraževanju. Izobraževanje je dinamičen proces, ki se razvija skupaj s tehnologijo, vendar moramo ohraniti ravnovesje in pazljivo upravljati z vsemi potencialnimi izzivi, ki jih ta razvoj prinaša.

Viri in literatura

- Chiu, T. K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C.S. in Ismailov, M. (2023): *Teacher support and student Motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. Interactive Learning Environments*. Dostopno na <http://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>, 10. 11. 2023.
- Hong, W. (2023): The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in Education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 3 (1), str. 37–45. Dostopno na <http://jeti.thewsu.org/index.php/ciet/article/view/103>, 24. 11. 2023.
- Kasneć, E., Seßler, K., Küchemann, S., M Bannert... (2023): *ChatGPT for good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education*. Dostopno na <https://edrxiv.org/5er8f/> 2. 8. 2023
- Kocijančič, G. (2023): *Datamorgana. Mladina*, let 38: str. 60–61.
- Retelj, A. (2015): Pouk tujih jezikov v luči e-gradiv in e-storitev: Od poučevanja do učenja tujega jezika z IKT. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2-3, str. 73–78.

Branje v nadaljevanjih: Odkrivajmo čarobni svet knjige



Jasmina Zalar, učiteljica razrednega pouka, OŠ Tržič

Vse bolj opažam, da branje številnim učencem ni v veselje in da berejo zelo malo. Le malo otrok se navduši za branje iz svoje notranje potrebe, zato moramo za ostale otroke poskrbeti učitelji in starši. Sama sem se tega lotila na način, ki bi bil učencem čim bolj prijazen in zanimiv, na način, ki bi v njih vzbudil vsaj delček zanimanja za to, da bi sami večkrat posegli po knjigah, jih brali zato, ker si sami to želijo in ne zaradi tega, ker jih morajo, ker jim tako govorimo učitelji in starši. Zato vsako leto izberem vsaj tri knjige, ki jih beremo po metodi dolgega branja, in lahko rečem, da je to čas, ko imajo tudi učenci pozitiven odnos do branja.

Kaj je branje? V. Rot Gabrovec (2013) pravi, da je branje nenavadna aktivnost, ki je po eni strani samotna, individualna, mirna, po drugi pa je to živahno in komunikativno delo z besedilom. In zakaj je branje pomembno? Mogoče zato, da lahko beremo podnapise v filmu, da lahko sledimo receptu in spečemo slastno pecivo, da v restavraciji lahko naročimo slastno jed, da znamo prebrati sporočilo na telefonu. Še pomembneje pa je, da z branjem pridobivamo znanje. Večina učnega procesa se vrti okoli branja, ki hkrati predstavlja najpomembnejše sredstvo pri učenju. Je glavna sestavina pismenosti.

Zaskrbljujoči so rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti med četrtošolci, kjer je bilo ugotovljeno, da je le-ta v Sloveniji upadla. Živimo namreč v obdobju, ko se resno lahko vprašamo, ali bodo otroci sploh še brali knjige ali pa bodo te zamenjale elektronske naprave. Kot učitelji nimamo kaj dosti moči, da bi lahko vplivali na to, koliko bodo učenci sami posegali po knjigah in koliko jim bodo pravljice in zgodbe ob večerih brali starši. Imamo pa dolžnost, da jim v čim večji meri predstavljamo knjige in jih s svojim zgledom navdušimo nad branjem. Če učenci v šoli ne bodo dobili občutka, da je branje lahko zanimivo in prijetno, ne bodo po pouku nikoli posegli po knjigi za razvedrilo. Če jih bo samo peščica z veseljem vzela v roke knjigo in brala, je to za učitelja že velik uspeh. Zavedati se je treba, da z branjem razvijamo svoj jezik in govor. Ob branju se umirimo, razvijamo svoje možganske zmožnosti na vseh področjih in se učimo.

Če je še nekaj let nazaj veljalo, da pri pouku slovenščine spoznamo čim več avtorjev in njihovih del, danes temu ni več tako. Velja rek »manj je več«, s tem pa izbrano književno delo obravnavamo bolj poglobljeno in prisluhnemo odzivom učencev in jim omogočimo poustvarjanje. Seveda to od učitelja zahteva strpnost in veliko več priprave ter samodiscipline. Učiteljeva glavna naloga je, da spodbudi učenčevo domišljisko aktivnost in je zgled mlademu bralcu. To lahko

doseže z metodo dolgega branja, kjer učitelj učencem bere v nadaljevanjih npr. fantastično pripoved, ki jo otroci lahko doživljajo. Saksida (2011) opozarja, da mora mentor branja uporabljati raznovrstna besedila. Pomembno načelo, ki se ga mora držati, je, da izbira kakovostna besedila tako jezikovno, likovno kot tudi po sporočilu. Izbira naj ljudska in avtorska ter sodobna in klasična besedila. Seveda pa je treba upoštevati tudi individualne razlike med učenci in bralnorazvojno stopnjo učencev.

Po metodi dolgega branja naj bi učenci doživeli najmanj dve besedili vsako leto (eno fantastično in eno realistično). Metoda dolgega branja je branje ali pripovedovanje daljših književnih besedil. Pri tem je pomembno, da so presledki med branjem enakomerni, saj tako učenci vedo, kdaj bodo slišali nadaljevanje zgodbe. Pred branjem se učenci udobno namestijo, nato jim učitelj prebere del besedila iz izbrane knjige. Po branju od učencev ne zahtevamo odziva in pogovora o prebranem. Tako bodo za poslušanje bolj motivirani, saj se jim bo to zdelo kot neke vrste zabava, nekaj izven šolskih okvirjev. Seveda pa bomo veseli spontanega odziva in pogovorov med učenci samimi. Z metodo branja v nadaljevanjih dosežemo pri učencih neko radovednost in pričakovanje ter spodbujamo poslušanje in sposobnost pomnjenja. Učence neobremenjujoče spodbujamo, da poslušajo daljša besedila. Ko vidijo, da morda v branju najdejo zanimiva besedila za sprostitvev in užitek, bodo tudi sami posegali po različnih knjigah. Če to začnejo kot otroci, bodo knjigo vzeli v roke tudi kot odrasli in prebrali veliko kakovostne literature, kar je cilj književnega pouka. Seveda pa ne smemo pozabiti na to, da izberemo besedilo, ki je učencem blizu.

V 4. razredu smo po metodi branja v nadaljevanjih brali fantastično pripoved z naslovom *Drečček in trije Marsovčki* pisatelja Vida Pečjaka, *Knjižničar-ko Mrcino* irskega pisatelja Eoina Colferja ter res zabavno zgodbo o neznosnih učiteljih, ki so prava

nočna mora otrok, z naslovom *Vsi ti brezupno obupni učitelji* britanskega komika in pisatelja Davida Walliamsa.

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila aktivnosti ob branju knjige *Drejček in trije Marsovčki*. V njej nastopajo otroci, glavno sporočilo pa je mir, veselje in čudovito otroštvo vseh otrok. Glavni lik je deček Drejček. Ponoči k njemu priletijo Marsovčki, s katerimi postanejo dobri prijatelji. Skupaj odkrivajo razlike med življenjem na Zemlji ter življenjem na Marsu. Najpomembnejša razlika pa so vojne. Te so na Marsu namreč prepovedane.



Knjiga obsega sedem poglavij, za kar potrebujemo vsaj sedem enakomernih terminov branja ali več, če se odločimo, da daljša poglavja razdelimo na dve branji. Glavni cilj učitelja je preveriti sposobnost sledenja branju v nadaljevanjih pri učencih.

Pri sestavljanju nalog sem se opirala na učne cilje s področja književnosti.

Učenci:

- razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil,
- izrekajo svoje mnenje o umetnostnem besedilu,
- razumejo značaj in ravnanje književne osebe,
- obnovijo/povzamejo dogodke,
- z učiteljevo pomočjo določijo, kaj je sporočilo književnega besedila (prijateljstvo, družina ...),
- pišejo zgodbe – »Kaj bi bilo, če bi ...«,
- preoblikujejo krajše umetnostno besedilo v strip,
- dramatizirajo krajše prozno besedilo,
- pišejo realistične, fantastične in nesmiselne zgodbe,
- tvorijo nov domišljjski svet.

Pred začetkom spoznavanja novega besedila je zelo pomembna uvodna motivacija, saj bodo učenci raje poslušali besedilo in ga dovetneje doživljali. Če bi učitelj samo prišel v razred, odprl knjigo in začel brati, veliko učencev ne bi bilo pripravljenih in bi besede izzvenele mimo njihovih ušes.

Nekaj idej, ki jih lahko uporabimo kot motivacijo pri branju knjige *Drejček in trije Marsovčki*:

- Uganke: rešitve ugank so povezane z nebom oziroma vesoljem. Na primer: »Ni letalo, ni padalo, pa tudi ptica ni, pa leti. Leti na daljne planete. Leti na vsemirske izlete.« (RAKETA) »Mnogokraka z nočnega neba binglja, peterokraka giblje se po dnu morja.« (ZVEZDA) »Najbolj zlat je med zlatniki, in bolj vroč kot ognjeniki. Je vesoljni kralj obzorja, zemljo greje in vsa morja.« (SONCE)
- Učenci narišejo Marsovčke, kot si jih sami predstavljajo, in jim dodeljujejo imena. Ime mora biti sestavljeno samo iz treh črk, npr. Nal, Tit, Kaj ...

- Učenci na list narišejo Marsovčka, kot se ga spomnijo iz opisa iz knjige. Poskušajo upoštevati čim več lastnosti (glava večja od lubenice, namesto nosu imajo dve luknji, iz glave rastejo tanke roke s tremi prsti ...). Lahko pa skupinsko narišejo Marsovčka, kjer vsak član doriše svoj del. Naloga je tako za učence še bolj zabavna in zanimiva, saj do zadnjega člana skupine ne vedo, kakšna bo končna podoba Marsovca.
- Gibalna naloga – učenci naj ustvarijo gibalno pustolovščino na Marsu. Predstavljajo naj si, da so Drejček in da raziskujejo površino Marsa. Sestaviti morajo vadbo, ki vključuje različne gibalne izzive, ki jih Drejček in Marsovčki srečajo med svojimi dogodivščinami. Na primer skakanje čez marsovsko razpoko, hoja v počasnem gibanju, kot da so na planetu z manjšo gravitacijo, prečkanje skalnih terenov z gibi, ki posnemajo premikanje po neravnem terenu. Svoje gibanje naj popestrijo z zvoki.
- Gibalno nalogo lahko povežemo s predmetom šport, kjer izvedemo štafetne igre, pri katerih morajo s pomočjo športnih rekvizitov sestaviti podobo Marsovčka.
- Vodena vizualizacija – Potovanje na Mars, Potovanje v Vesolje. Primer, povzet po Schmidtovi (2012): »Udobno se namesti. Zapri oči. Si na šolskem dvorišču. Igraš se s svojimi sošolci, ko te naenkrat zaslepi močna svetloba. Pomaneš si oči in zagledaš nekaj letečega, ki se ti približuje. Za hip obstaneš in strmiš z odprtimi očmi. Ne daleč stran se je ravnokar spustila nenavadna vesoljska ladja. Približaš se ji. Vrata se odprejo. Niso dovolj visoka za tvojo velikost, zato se skloniš in počasi ter previdno zlezeš v njeno notranjost. Udobno se namestiš na prazen sedež, vesoljska ladja se počasi dvigne od tal in odpotuje proti vesolju. Letenje je prijetno. Ziblje te sem in tja. Letiš med oblaki, nad Zemljo, v neskončno vesolje. Vidiš zvezde, komete. Pogled! Luna. Kako je čudovita! Želiš se je dotakniti. Vesoljska ladja kroži okoli nje. Za trenutek se ti zazdi, da te luna boža in se ti nasmeje. Toda letite naprej in

te odnese na majhno zvezdo. Tam lahko izstopiš in hodiš. Občutek hoje je mehak, toplo je. Kot bi hodil po peni. Tvoj korak je lahek kot peresce, občutek imaš, da lebdiš. Vesoljska ladja te počasi odpelje nazaj proti Zemlji. Vse manj je zvezd. Luna je vse manjša. Vidiš naš planet, moder planet. Vidiš oblake, vidiš morje in kopno. Vidiš hiše, šolo. Vesoljska ladja na rahlo pristane. Odpreš vrata in zopet si na šolskem igrišču, kjer se igraš s svojimi sošolci.»

- Učenci nizajo asociacije ob besedi »vesolje« (neskončno, planeti, raketa, komet, zvezde, Luna, Sonce, satelit, breztežnost, skafander, astronaut, teleskop ...).

Sledi branje besedila. Paziti je treba, da je branje čim bolj doživeto, prijetno in zanimivo. Po branju naj sledi kratek premor, da učenci lahko uredijo svoje vtise in odzive. Nato sledi analiza besedila in nove naloge.

Primeri dejavnosti po branju:

- Spoznavanje knjige (naslov, avtor, ilustrator, založba, leto izdaje).
- Ugotavljanje dogajalnega prostora in časa, kdo so glavne in stranske književne osebe.
- Odgovori na vprašanja, ki se navezujejo na vsebino prebranega odlomka. Na primer: Kaj je prvo noč zbudilo Drejčka? Kaj je slišal? Kaj mu očita mati naslednje jutro? Drejček se brani, da ni pojedel marmelade. Kako se na to odzove mati? Kako se ob tem počuti Drejček? Zakaj ima solzne oči? Kaj si o vsem skupaj misli oče?
- Ilustracija najljubšega dogodka.
- Zapis zgodbe ob slikah v povezavi z odlomkom. Pri tem učenec upošteva zgradbo besedila (uvod, jedro, zaključek).
- Učenec del odlomka spremeni v strip.
- Učenci sami sestavijo naloge, s katerimi bi preverili razumevanje prebranega besedila. Nalo-



ge si med seboj zamenjajo in jih rešijo. Tako se na neki način preizkusijo v vlogi učitelja.

- Učenec nadaljuje poved. Na primer: Na Zemlji mi je najbolj všeč ... Z Marsovčki bi se najraje igral ... Naučil bi jih ... Odpeljal bi jih ... Če bi lahko poletel na Mars, bi ...
- S pomočjo klobčiča volne obnovimo poglavje. Učenec, ki začne, drži svoj konec volne ter poda klobčič naprej. Če se komu zatakne, mu pomagamo z vprašanji. Ko pridemo do konca, vidimo, kakšno mrežo je spletla volna. Mreža hkrati ponazarja sledenje dogodkov. Če bi en del manjkalo, bi se mreža podrla.





- Učence razdelimo v skupine in jim damo del besedila (ključne prizore), na podlagi katerih pripravijo kratko dramatizacijo. S tem bodo učenci razvijali svoje interpretacijske in uprizoritvene spretnosti.
- Narišejo svojega Marsovčka. Pri tem naj upoštevajo naslednje usmeritve: Kakšen je? Kaj so njegove posebnosti? Kaj potrebuje za življenje in dobro počutje? Kako mu bo ime?
- Napišejo zgodbo z naslovom *Marsovček pri meni doma*. Če želimo, da učenci zgodbo napišejo z vsemi prvinami, je smiselno, da jih z vprašanji vodimo čez samo zgodbo (Kako je Marsovček prišel k tebi, kje sta se srečala? Kaj vse se mu je zdelo čudno, česa ni razumel, česa se je bal, čemu se je čudil, kako se je počutil ... Kako so ga sprejeli starši, prijatelji? Kako se je zgodba končala, kam je odšel, kako se je poslovil, si mu dal kaj za spomin ali on tebi?).
- Učenci nadaljujejo s pisanjem. Napišejo svoje razmišljanje z naslovom »Kaj bi bilo, če bi poletel na Luno« (Kaj bi imel oblečeno? S katerim prevoznim sredstvom bi potoval? Kdo bi šel s teboj? Kaj bi na poti videl in koga bi srečal? Kakšen bi bil pristanek na Luni? Kaj bi tam videl? Kaj je tam drugače kot na Zemlji? ...).
- Napišejo lahko drugačen konec zgodbe.
- Skupaj z učenci poiščemo informacije o planetu Marsu, njegovi geografiji, morebitnem bivanju na njem, o prihodnjih misijah na Mars. To bo pri učencih razširilo njihovo razumevanje in radovednost o vesolju.
- Učencem je kar precej ljuba igra z naslovom *Vrzi zgodbo*. Pri tej igri učenec trikrat vrže igral-

no kocko. Prvič izbere osebo (radovedni Drejček, nerodni Marsovček, zaskrbljena mama ...), drugič dogajalni prostor (v šoli, na čudežnem planetu, v skrivnostnem gozdu ...) in tretjič problem zgodbe (padel je v globoko jamo, srečal je Nezemljana, doživel in preživel je strašen potres ...). Vse to uporabi v svoji zgodbi in jo zapiše.

- Dotaknemo se tudi pereče teme, kot je nasilje. Pogovorimo se o vrstah nasilja (psihično in fizično), katere oblike nasilja se najpogosteje dogajajo v šoli, katere oblike pa zasledimo v knjigi; nasilje v družini (oče nasilen do sina in svoje žene), nasilje v družbi (vojne). Temo lahko nadgradimo z igro vlog, kjer dodelimo žrtev, nasilneža in poiščemo neke skupne rešitve, ki bi bile v pomoč žrtvi. Organiziramo lahko skupinske razprave o nasilju, ki se pojavi v knjigi. Učence spodbudimo, da izrazijo svoje misli, občutke in mnenja glede nasilja, ki ga je doživel Mihec v knjigi. Izdelamo lahko plakat o preprečevanju nasilja. Vključimo lahko slogane, nasvete za reševanje konfliktov in spodbujanje empatije. V nadaljevanju lahko učenci ustvarijo letake ali plakate, s katerimi oza-veščajo o negativnih posledicah nasilja in spodbujajo k mirnemu reševanju konfliktov.

Vključevanje metode branja v nadaljevanjih se je izkazalo za pozitivno z vidika zanimanja za branje in poglobljenega razumevanja književnosti. Ta namreč zagotavlja celosten pristop k branju in izkušnji knjige, ki širi obzorja učencev in jih spodbuja k samostojnemu razmišljanju ter odzivanju na književnost. Hkrati pa ustvarja učinkovito učno okolje, v katerem se bralna izkušnja spreminja v izjemno poučno in osebno doživetje. Dejavnosti pred branjem pri učencih spodbujajo domišljijo in ustvarjajo povezave med predznanjem učencev ter vsebino knjige, hkrati pa se gradi temeljna podlaga za učenčev vključenost in zanimanje med samim branjem. Dejavnosti po branju se osredotočajo na razširjanje razumevanja knjige in spodbujanje kreativnosti učencev. Prav tako pri učencih razvijamo komunikacijske veščine, kritično mišljenje, empatijo in ustvarjalnost. S pravilnim izvajanjem teh dejavnosti lahko učitelji dosežemo, da branje postane navdušujoča pustolovščina, ki razvija radovednost, ustvarjalnost in vpogled v svet literature.

Literatura:

- Ozbič, M., Kogovšek, D., Novšak Brce, J., Zver, P., Vališer, A., Repe, K. ... Rot Gabrovec, V. (2013): *Tudi mi beremo: različni bralci z različnimi potrebami*. V N. Bucik, V. Rot Gabrovec in S. Zwitter (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Saksida, I. (2011): Ustvarjalna obravnava književnih in drugih besedil v vrtcu in šoli. V p. Strani (ur.), *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini*, str. 37–49. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.
- Schmidt, G. (2012): *Vodena vizualizacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Oddelek za predšolsko vzgojo. Dostopno na: <https://www2.arnes.si/~gschmi/studenti/vodena%20vizualizacija%202012.pdf>, 25. 3. 2024

»Iščemo sočne knjige«: Projekt tretješolcev za spodbujanje branja v mesecu knjige



mag. Janka Bergel Pogačnik, magistrica socialno pedagoških znanosti in profesorica razrednega pouka, Osnovna šola Antona Tomaža Linhartaradovljica

V prispevku predstavljam projekt z naslovom Iščemo sočne knjige, ki smo ga z učenci v tretjem razredu izvedli v mesecu aprilu – mesecu knjige. Projekt je imel dva dela. Prvi del je vključeval aktivnosti, ki so učence z vključevanjem in lastno aktivnostjo spodbudile in motivirale za branje knjig. Drugi del pa je bil dogodek Noč knjige, ki smo ga izvedli 23. 4. 2019 v okviru Amnesty International Slovenija in ga poimenovali Tačka bere pogumne punce, s čimer smo želeli širiti navdušenje za branje knjig, poudariti zadovoljstvo po dobro opravljenem delu in spodbuditi povezovanje ter občutek pripadnosti med učenci.¹

UVOD

Šola v 21. stoletju želi poskrbeti, da posameznik razvija svoje notranje potenciale in tudi kompetence, ki bodo mladim pomagale, da se bodo lahko soočali z izzivi in aktivno prispevali k razvoju družbe. V šolskem prostoru to pomeni spremenjeno vlogo učitelja in učenca. Učitelj postane koordinator, ko omogoča okolje, v katerem učenci lahko z aktivnostjo v učeči se skupnosti aktivno gradijo svoje novo znanje. To je lahko izziv, hkrati pa priložnost za igrivost, ustvarjalnost, iskanje novih idej, novih poti in popestritev, kritično presojo ter vsekakor tudi priložnost za aktivnost v lastnem profesionalnem razvoju, kar je pomembno za učitelja v šoli 21. stoletja.

Med pomembnimi kompetencami za razvoj posameznika sedanje in prihodnje družbe sta tudi dve kompetenci, katerima sem želela posvetiti posebno pozornost v mesecu knjige. To sta sposobnost za medsebojno sodelovanje in razvoj kritičnega mišljenja za branje in pisanje. Preden sem z idejo po tovrstnem projektu stopila pred učence, sem se vprašala: KAJ JE NAMEN in KAJ ŽELIM DOSEČI?

Tako sem oblikovala cilje, ki jih želim doseči pri učencih:

- spodbuditi motivacijo za branje,
- razvijati kritično mišljenje,
- širiti navdušenje za branje in vseživljenjsko bralno kulturo,
- da uživajo pri branju in iščejo dobre knjige,
- spodbujati sodelovanje, spremljanje napredka pri branju,
- širiti besedni zaklad in domišljijo,
- ustvariti prijetno klimo zaupanja,
- doseči visoko stopnjo motivacije za globlje doživljanje branega besedila,
- poslušanje drug drugega,
- poudarjati strpno sprejemanje drugačnega

pogleda in mnenja svojih sošolcev ter argumentiranje na strpen način,

- krepiti sodelovanje, usklajevanje, izbiranje, argumentiranje,
- spodbujati opredeljevanje do izpostavljenega izziva,
- omogočati iskanje izvirnih rešitev in možnosti,
- oblikovanje estetskega razstavnega prostora,
- evalviranje projekta,
- spodbujati zavedanje o delitvi odgovornosti za uspeh – neuspeh,
- poudariti zadovoljstvo ob opravljenem delu in ga nagraditi z izjemnim dogodkom,
- spodbuditi občutek pripadnosti in povezovanja, ter
- krepiti zavedanje, da skupaj zmoremo in da nihče ni sam.

NUJNI PRVI KORAK ZA DOSEGO CILJA JE PARTICIPACIJA UČENCEV

Omenjeni cilji prispevajo k oblikovanju spodbudnega učnega okolja in k nujnosti oblikovanja učeče se skupnosti. Če res želimo, da bi dosegli cilje, ki se nanašajo tako na razvoj socialnih spretnosti učencev (sodelovanje, strpnost in sprejema-



¹ Projekt je bil izveden na OŠ Toneta Čufarja Jesenice, kjer sem bila takrat zaposlena kot razredničarka tretjega razreda.

nje drugačnosti, mnenja drugih, argumentiranje, opredeljevanje) kot tudi ohranjanje in spodbujanje motivacije za branje ves mesec ali še dlje, je projekt nujno potrebno idejno, organizacijsko in izvedbeno graditi na principu participacije.

V šolskem vsakdanu to pomeni, da je med učenci potrebno vzpostaviti sodelovalno učenje in aktivno učenje. Sodelovalno učenje lahko dosežemo le v spodbudnem učnem okolju, ki temelji na zaupanju. Tukaj se posameznik počuti varno, sprejeto, slišano. Kjer je okolje spodbudno, se lahko razvijajo posameznikovi potenciali, samostojnost, odgovornost, notranje zadovoljstvo, iščejo se rešitve za reševanje konfliktov. V takem okolju je želja po sodelovanju zelo visoka, posamezniki vidijo smisel po vključevanju, čutijo potrebo po lastni aktivnosti in vključevanju. Participacija učencem omogoča, da se poslušajo njihovo mnenje in predloge, se jih spodbuja k izražanju lastnega mnenja, se upošteva mnenje drugih, se skupno odloča o izvedbi ter na koncu prevzame odgovornost in dobi moč ob uspešnosti oziroma neuspešnosti. V takem okolju nastane učeča se skupnost učencev, ki se lahko drug od drugega učijo nove spretnosti, delijo mnenja, izkušnje in načrtujejo nove korake, ki peljejo k napredku in splošnemu zadovoljstvu. Udeleženci, ki so aktivno vključeni, prevzamejo odgovornost za uspeh projekta. Tako pridobljeno znanje vodi tudi do kakovostnega in trajnega znanja in krog pozitivnega delovanja je sklenjen. Zadovoljstvo z opravljenim delom motivira za nove ideje, ustvarja pozitivno vzdušje ipd. (Bergel Pogačnik 2016, 54-56).

POTEK PROJEKTA »IŠČEMO SOČNE KNJIGE«

Prav upoštevanje načela participacije je projektu dalo polnost in dinamiko. Na tedenskih sprotne evalvacijah projekta smo skupaj z učenci načrtovali naslednji vsebinski korak v projektu.

1. korak: UVODNI KORAK V PROJEKT

Psička Honey, ki enkrat tedensko redno prihaja k pouku, je konec marca s seboj prinesla nahrbtnik s pismom. Psička je v njem učence nagovorila, spodbudila in jim predlagala, da bi raziskali knjige v šolski knjižnici. V njej bi iskali njim najboljše, res dobre, navdušujoče, sočne knjige, kot jih je poimenovala, in si o njih delili izkušnje. Za zaključek projekta se bo konec meseca organiziral dogodek Noč knjige, kar naj bi bila za vse nagrada za res dobro opravljeno delo. Psička je v pismu otroke povabila k razmišljanju, kako bi se tega lotili, kako bodo iskali sočne knjige, na kakšen način bodo izmenjevali izkušnje in ideje ...

2. korak: PREDLOGI UČENCEV

Učenci so dali predloge o tem, kako se lotiti projekta. Vse predloge so pregledali, jih izbrali in jih oblikovali v skupne predloge, ki smo jih zapisali:



1. Vsak v razredu prebere eno sočno knjigo na teden, glede na svojo bralno zmožnost.
2. Do Noči s knjigo vsak prebere vsaj 4 sočne knjige.
3. Sočna knjiga je vedno v šolski torbi.
4. Vsak dan med poukom določimo čas za 15 min branja svojih sočnih knjig.
5. Vsak učenec gre enkrat v tednu v knjižnico. Lahko si določi svoj knjižnični dan v tednu.
6. Sproti vsi prispevamo in urejamo kotiček IŠČEMO SOČNE KNJIGE.
7. Za kotiček oblikujemo pravila, ki se jih vsi držimo, in jih obesimo na vidno mesto.
8. Vsak teden pripravimo evidenco bralcev in katera sočne knjige berejo.
9. Vsak petek, ko pride kužka Honey na obisk, izmenjamo izkušnje in se pogovorimo o projektu.

Ureditev kotička: IŠČEMO SOČNE KNJIGE

1. V kotičku je oprema namenjena bralcem, ki se želijo umakniti v svet branja.
2. V kotiček se lahko umakneš tudi, ko opraviš svoje šolsko delo.
3. Na razstavnici pano pritrdiš lep izdelek, ki bo ostale bralce prepričal v branje tvoje sočne knjige.
4. Tukaj lahko svojo knjigo predstaviš tistim, ki jih zanima.
5. Lahko si samo ogleduješ in pregleduješ pano z izdelki. Pri tem si strpen in pokažeš, da ceniš trud tistega, ki je prispeval svoj izdelek.
6. Tukaj najdeš podpise sodelujočih v projektu in datum.

3. korak: PROJEKTNI DAN

To je bil dan, ko je bila pri pouku prisotna psička. Dan smo začeli v kotičku IŠČEMO SOČNE KNJIGE. Učenci so sedeli v krogu in sami razmislili o evalvacijskih vprašanjih:



- Kaj je bilo v tem tednu pri projektu dobrega?
- Kaj bi želeli spremeniti, izboljšati? Kje so težave, kako bi jih lahko rešili?
- Kaj bi še poskusili v projektu?
- Kaj bi sporočili drugim?

Svoja mnenja so potem prediskutirali v skupini. Predloge, s katerimi so se strinjali, smo naslednji teden upoštevali pri projektu. Ta postopek evalviranja smo izvedli enkrat tedensko, vsak teden.

Učenci so drug drugemu podali tudi povratno informacijo o izdelkih, ki so jih prispevali sošolci in so se zbirali v koticu čez teden. S tem so drug drugega spodbujali, spremljali in tudi videli, koliko novih knjig so že odkrili. Nekateri so dobili motivacijo, saj so v tednu prebrali več kot eno knjigo. Povedali so, da so sprva hodili v knjižnico samostojno ali v parih, kasneje, ko se je projekt že dobro razvil, so začeli načrtovati skupne in pogostejše obiske. Skupaj s knjižničarko so iskali in odkrivali zanimive, lahko celo že pozabljene knjige (npr. *Brkonja Čeljustnik*). Ugotovili so, da je odlično, kadar pri šolski uri opravijo načrtovane obveznosti in gredo v kotic na branje ali pogovor o knjigah. Skupina dečkov je pogostejše kot tedensko pripravljala bralni klub, kjer so si prebirali zanimive odlomke iz svojih knjig. Veliko učencev je izdelalo prave umetniške izdelke, s katerimi so nav-

duševali druge za branje svoje sočne knjige. Tako so izdelali stripe, reklame, mini knjige, oglase za sočno knjigo. Nekateri so iz knjige zapisali citat, kakšen smešen del in ga obesili na pano. Drugi so napisali utemeljitev, zakaj je bila zanje prebrana knjiga sočna ... Vsak je za svojo prebrano knjigo v skupini prispeval svoj delček.

Tako lahko rečemo, da se je ob projektu iščemo sočne knjige oblikovala učeča se bralna skupnost. Poleg tega, da so učenci izboljšali svoje bralne strategije (večja hitrost branja, manj napak pri branju, bolj jasna izgovorjava in upoštevanje intonacije, bolj doživeto branje in interpretacija), so zaradi spremljanja in lastne aktivnosti v projektu razvijali svoje socialne spretnosti. Pri izvajanju dejavnosti za potrebe projekta so sodelovali, argumentirali, sprejemali mnenja drugih in izražali svojega, iskali skupne rešitve. S sooblikovanjem skupnega razstavnega prostora in z lastno aktivnostjo so prispevali k razvoju in uspešnosti projekta, kar jih je navdajalo z zadovoljstvom in ponosom. To so glasno izražali svojim družinskim članom in prijateljem. Starši so na redni mesečni čajanki pred govorilnimi urami povedali, da otroci domov prinašajo več knjig in o vsebini knjig, ki jih berejo, pogosto govorijo z njimi. Nekateri so svoje starše spraševali, zakaj pa oni ne berejo knjig. Nekaj staršev se je zamislilo in sklenilo, da bodo tudi sami brali vsaj 15 minut na dan.

Učenci so čutili pripadnost, odgovornost in tudi izrazili željo novega projekta. Ker se je proti koncu šolskega leta začela kazati potreba po povečanju strategij za samostojno učenje doma, smo že oblikovali skupni izziv in projekt naslednjega meseca: Gubajmo svoje možgane.

4. korak: POGUMNE PUNCE

Projektni dan smo potem nadaljevali z dejavnostmi, s katerimi smo se pripravljali na dogodek Noč knjige. Ker smo dogodek nameravali izvesti v okviru Amnesty International Slovenija, smo se posvetili njihovi predlagani temi za Noč knjige 2019, »pogumne punce«.

V ta namen smo vsak teden prebrali eno zgodbo iz knjige *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce* avtoric Elene Favilli in Francesce Cavallo. Učenci so iz življenjske zgodbe ene od izbranih žensk spoznavali, v čem je bila izjemna in zakaj so njena dejanja pomembna. S pomočjo tehnik, ki spodbujajo h kritičnemu mišljenju za branje in pisanje, so vsako prebrano besedilo poglobili in dopolnili s svojimi mnenji.

1. teden: jadralka Jessica Watson

Tokrat smo uporabili tabelico predvidevanja in tehniko vodenega branja. Učitelj, ki učencem gla-

Ob koncu prebranega so učenci svoja razmišljanja in mnjenja o prebranem izmenjali v parih ali manjših skupinah. Za zaključek je vsak učenec ustvaril umetniški izdelek, ki se navezuje na prebrano besedilo. Ob koncu učne ure smo o jadralki pogledali tudi posnetek, ki smo ga našli na spletu.

Za spodbujanje kritičnega razmišljanja o tej pogumni puncu smo uporabili tehniko »v krogu naokrog«. Učenci so v skupini odgovorili na problemska vprašanja (Kaj misliš, kdo je aktivistka? Napiši, kaj o tem že veš. Kaj ti že veš o tem: varna raba interneta ...), ki so se nanašala na besedilo, ki je sledilo. Pri zapisu svojega odgovora je vsak učenec uporabil pisalo svoje barve. Skupine so se pri vprašanjih krožno menjale, tako da so vsi odgovorili na vsa vprašanja. Vsaka skupina je najprej prebrala odgovore prejšnjih in odključala tiste trditve, s katerimi se strinjajo člani skupine. Nato so dodali še svoje predloge. Po branju besedila v skupini so vse skupine pregledale predhodne odgovore, ocenile njihovo pravilnost in jih razobesile v razstavnem prostoru ostalim učencem na ogled.

Pred branjem besedila o Mary smo naredili intervju v skupinah. Po dva učenca sta v paru oblikovala in zapisala vsaj tri vprašanja, ki se nanašajo na vsebine, ki smo jih že prebrali o pogumnih puncah. Pari so se nato združili v skupine po štiri, drug drugemu postavili vprašanja in nanje odgovorili.

Kaj ti misliš,
kdo je **AKTIVISTKA**
ZA PRAVICE ŽENSK?

1. Da ženske delajo lahko kar hočejo.
2. *Dev ženske lahko spetaj.*
3. Altruizma je voluntra.
4. Ženske imajo prednost *17. To je miselnost. Ljudje lahko vse za svobodno voljo.*
5. *Voluntra.*
6. Ženske so ženske dobile pravico da lahko kar koli delajo.
7. Ženske dobijo razstoj ~~stvari~~.
8. To je nekdo ki hoče da imajo vsi iste pravice. *18. Je nevolja.*
9. *Nis* | *muca.*
10. *Je je goja, ki hoče da imajo vse ženske iste pravice.*
11. *Je ženska ki hoče da imajo vse ženske iste pravice.*
12. *Je je volja.*
13. *Je je ženska, ki ima svojo pravico.*
14. *Je ženska ki hoče da imajo vse ženske iste pravice.*
15. *Je je ženska.*
16. *Je je ženska.*

1. OPIŠI Mary.
2. PRIMERJAJ Mary in Jessico ali Manal.
3. KAKO BI LAHKO UPORABIL Maryjino izkušnjo?
4. KAJ TI MENIŠ O Mary kot pogumni puncici?
5. KAKO BI SE OPREDELIL do Mary?
6. KAJ BI O Mary ŠE RAD IZVEDEL?

Besedilo so učenci prebrali v paru. Izmenjavali so vprašanja in odgovore o besedilu. Nato je vsak



učenec izdelal svojo »činkvino«. To je zapis besed, ki so razporejene v štirih vrstah. V prvi vrsti je ena beseda, ki predstavlja naslov teme v obliki samostalnika (npr. Džang). V drugi vrsti je zapis dveh pridevnikov, ki opisujeta zgornji samostalnik. V tretji vrsti so trije pridevniki, ki opredeljujejo dejanje zgoraj zapisanega samostalnika. V četrti vrstici je zapisana asociacija na zgornjo besedo. Učenci so svoje »činkvine« estetsko oblikovali in jih razobesili v razstavnem prostoru, kjer so bile na ogled ostalim.

5. korak: NOČ KNJIGE 2019 TAČKA BERE POGUMNE PUNCE

Po štirih tednih intenzivnega dela na projektu je končno nastopil zaključni del: dogodek Noč knjige. To je nagrada za vse sodelujoče, preživeti noč v šoli. Naš dogodek za Noč knjige smo poimenovali Tačka bere pogumne punce.

Noč knjige je mednarodni dogodek, ki ga na svetovni dan knjige, 23. aprila, od leta 2014 organiziramo tudi v Sloveniji. Različni partnerji skupaj z založbo Sanje organizirajo preko 300 dogodkov po vsej Sloveniji. Organizatorji projekta Noč knjige 2018 so zapisali: »Na prav posebno noč, ko knjiga pokaže svojo moč, se skupaj povežemo in usmerimo k dvigovanju zavesti o branju, opogumljanju duha in bistrenju pogleda.«

Večer Noč knjige je bil kot češnja na torti za projekt Iščemo sočne knjige. Kako smo ga izvedli?

Ob 19. uri nas je pred vhodom v šolo pričakala psička Honey s svojim nahrbtnikom in pismom, v katerem nas je spraševala, če vemo, kdo je »kobilca«. Ob iskanju odgovora v razgovoru smo spoznali tudi, zakaj se je podpisovala z »I. Kobilca«.

Potem smo se razdelili v tri manjše skupine in se podali na tri krožne delavnice na temo pogumnih punc.



Na prvi delavnici smo s pomočjo knjižničarke spoznali svetovljanko, pisateljico, popotnico in pogumno raziskovalko Almo Karlin. Njeno življenje smo prikazali z oblikovanjem plakata, ki je prikazoval zemljevid, kjer so otroci označili kraje, kjer je potovala. Razpravljali smo o tem, kaj je skupnega vsem puncam, o katerih smo brali, v čem se njihove zgodbe razlikujejo, v čem so si podobne.

Drugo delavnico je vodila učiteljica podaljšanega bivanja. To je bila skupinska poustvarjalnica, kjer so učenci poustvarjali umetniška dela naše slikarke Ivane Kobilca.

Pri tretji delavnici je sodelovala tudi Honey. S pismom nas je povabila k risanju fraktalnih klobučkov za vse pogumne punce, o katerih smo brali v mesecu aprilu. Učenci so delali v parih. Najprej so z zaprtimi očmi narisali linijo za fraktalni klobuček in ga nato pobarvali. Potem smo se pogovorili o tem, kakšne lastnosti izraža klobuček in kateri pogumni punc bi pristajal glede na to, kar vemo o njenem življenju.

Po večerji in večerni toaleti je bil čas priprave za spanje. V sanje nas je potopilo smrčanje naše psičke Honey. Naslednje jutro smo kar v »posteljah« igrali družabne igre. Po zajtrku smo naredili še samorefleksijo dogodka. Vsak učenec je razmišljal o tem, v čem je izjemen in kje se vidi po 20. letih, v čem bi bil takrat rad izjemen?

Preostali čas so nekateri namenili igranju družabnih iger, drugi čohanju psičke, tretji pa so v učilnici in na hodnikih uredili razstveni prostor, kjer so bili staršem, učiteljem in učencem šole na ogled izdelki, ki so nastajali v projektu Iščemo sočne knjige in na dogodku Noč s knjigo.

Ob koncu so učenci in starši dali povratno informacijo o projektu.



6. korak: EVALVACIJA PROJEKTA

Ob koncu projekta naredimo tudi sklepno evalvacijo. Učenci so zapisali odgovore na naslednja vprašanja:

- Kaj je bilo dobro?
- Kaj bi želeli dodati, spremeniti?
- Katere predloge imajo za nadaljevanje in razvijanje projekta?
- Kaj o projektu so lahko uporabili?
- Kaj so opazili pri drugih sošolcih?

Tisti, ki so želeli, so svoje odgovore povedali. Ob zaključku projekta smo se z učenci pogovorili o njihovih ugotovitvah in razmišljanjih. V nadaljevanju povzemam nekaj pogostih odgovorov:

- sošolci in sošolke so več brali;
- več smo se tudi družili po pouku, ko smo obiskovali knjižnico;
- ideje za naslove knjig smo lahko dobili od drugih v kotičku;
- našli smo zbirke in avtorje, ki jih bomo lahko še dolgo prebirali;
- uživali smo, ko smo po lastnih željah ustvarjali o prebrani knjigi;
- všeč nam je bilo, da smo lahko sami izbrali način predstavitve prebrane knjige; tisti umetniški bolj z ustvarjanjem, govorniki z govorjenjem ...;
- za branje smo navdušili druge v družini;
- všeč nam je bilo, da smo učenci določili, kdaj bi imeli 15-minutne bralne minute;
- več smo brali, ker smo imeli knjigo pri sebi;
- nekateri fantje smo radi tekmovali, kdo bo prebral več knjig;
- bili smo presenečeni, ko smo videli, da smo vsi prebrali vsaj 4 knjige in da so jih nekateri prebrali tudi več kot 10;
- več prostega časa smo namenjali branju;
- ni nam bilo pretežno več brati, ker smo se veselili cilja, ko bomo prespali v šoli;
- super je bilo, da smo sami na listu označili, ko smo prebrali knjigo;
- veliko smo se pogovarjali;
- veliko smo delali v parih in skupinah, tako je lažje delati in čas hitro mine;
- zabavali smo se, ko smo pripovedovali o knjigah;
- nekateri so želeli biti vedno ta glavni, a smo jih umirili;
- obravnavali smo zanimiva besedila, se o njih pogovarjali in veliko razmišljali;
- nekateri odgovori sošolcev so nas navdušili;
- tisti, ki bolj malo govorijo, so med projektom več govorili.

ZAKLJUČEK

Ko smo učence vprašali, česa bi si še želeli pri projektih, so povedali, da bi si želeli takšnih projektov, pri katerih bi bil pri pouku kuža; da lahko o stvareh tudi oni odločajo; da bi nadaljevali z bralnimi minutami vsak dan v dopoldanskem času; da bi veli-



ko delali v skupinah in se še naprej veliko pogovarjali o temah, ki jih zanimajo. Evalvacija je pokazala tudi splošno zadovoljstvo pri vseh udeležencih ob sodelovanju v projektu. Ugotavljamo, da med udeležence prinašajo splošno zadovoljstvo projekti, ki jih načrtujemo s participacijo, saj udeležence aktivirajo, zabavajo in jih veselijo.

Lahko tudi zaključimo, da smo v projektu dosegli zastavljene cilje. Opažamo več veselja do branja, razvoj in pridobitev bralnih navad in s tem izboljšanja bralnih strategij. Poleg tega pa se je izboljšala komunikacija med učenci; povečala se je vključenost učencev s posebnimi potrebami; dvignila se je motivacija za dokončanje dela; med projektom se je povečala participacija učencev, ki se jim je dvignila samozavest, kar je opazno predvsem pri introvertiranih učencih; povečala se je zmožnost empatije in socialne spretnosti pri učencih. Vse to so res zelo pomembni razlogi in spodbude učitelju za načrtovanje in organizacijo mesečnih projektov skupaj z učenci.

Viri in literatura

Bergel Pogačnik, J. (2016): *Model spreminjanja kakovosti odnosov z medsebojnim sodelovanjem učencev, učiteljev in staršev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – magistrsko delo, str. 54–56.
Favilli, E. in Cavallo F. (2018): *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce 100 zgodb o izjemnih ženskah*. Tržič: Učila International, str. 44, 88, 114, 136.

Ekstenzivno branje pri pouku angleščine kot jezika stroke

 mag. Ženja Kansky-Rožman, lektorica za angleški jezik,
Ekonomski fakulteta Univerze v Ljubljani

Članek obravnava poskusno izvajanje ekstenzivnega branja pri pouku poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Glavni namen projekta je bil spodbuditi študente k branju leposlovnih del v angleščini in hkrati preveriti njihov odnos do bralnega projekta kot elementa učnega procesa, dobiti okviren vpogled v njihove bralne navade ter ugotoviti vrsto motivacije za branje. V bralni projekt so bili vključeni avtoričini študenti drugega in tretjega letnika ekonomije, raziskava pa je bila narejena na vzorcu študentov enega semestra. Zbiranje podatkov je potekalo v obliki vprašalnikov, komentarjev in razgovorov, pridobljene podatke pa smo ocenili s kvalitativno analizo. Rezultati so pokazali, da so študenti bralni projekt v večini sprejeli pozitivno, potrdili hipotezo, da na univerzi študenti pogosto opustijo bralne navade, in ugotovili, da za branje leposlovja v tujem jeziku večinoma potrebujejo zunanjo motivacijo v obliki formalne spodbude pedagoga.

Ključni pojmi: ekstenzivno branje, motivacija, vloga učitelja, jezik stroke, terciarno izobraževanje.

UVOD

Osnovna korist bralne pismenosti je dostop do informacij in znanja, kar je še posebej evidentno v šolskem in akademskem okolju. Študenti morajo za uspešno napredovanje brati učbenike in strokovno literaturo, katerih glavni značilnosti sta strokovna vsebina in strokovna terminologija. Gre za intenzivno branje (angl. *intensive reading*), saj bralec stremi k razumevanju, pomnjenju in analiziranju besedila. Branje strokovne literature v angleščini je pomemben del študijskih obveznosti študentov na Ekonomski fakulteti, motivacija zanj pa je pri mnogih študentih instrumentalna in vezana zlasti na študijski uspeh. Branje leposlovja je, razen pri študiju literarnih ved in jezikov, na akademskem nivoju potisnjeno na stranski tir. V osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji je priložnostno branje vključeno pri pouku tako maternega kot tudi tujih jezikov s pomočjo predpisanih seznamov knjig za domače in maturitetno branje ter tekmovanj za bralne značke. Na univerzah formaliziranih spodbud za branje leposlovja ni. Na fakultetah, kjer izvajajo tuje jezike, poučevanje zajema jezik stroke s poudarkom na strokovni terminologiji in strokovnih besedilih. Mnogo študentov pa ob intenzivnem branju za študijske namene želi tudi več ekstenzivnega branja, namenjenega razvedrilu. Tuji jeziki stroke se kažejo kot najbolj smiselni prostor za vključevanje in spodbujanje ekstenzivnega branja na univerzitetnem nivoju.

Pismenost se ne nanaša samo na bralne in pisne spretnosti, ampak tudi na sposobnosti razumevanja sporočila, prepoznavanja subtilnih pomen-

skih razlik ter razvijanja kritične refleksije in socialne ozaveščenosti (Fransman 2005). V zadnjih desetletjih so strokovnjaki z različnih področij, kot so lingvistika, psihologija, filozofija, sociologija in nevroznanost, raziskovali aspekte pismenosti in njen vpliv na človekov jezikovni in osebni razvoj. Lingvistične raziskave so dokazale pozitivno povezavo med branjem in jezikovno uspešnostjo tako na področju širjenja besednega zaklada kot tudi skladnje, boljših pisnih in govornih sposobnosti, razumevanja, in znanja slovnice (Day idr. 2015; Krashen 1992). Izkazalo se je celo, da so učenci, ki so veliko brali, na testih iz jezika dosegli boljše rezultate kot tisti, ki so namesto branja reševali naloge iz besedišča in slovnice. V raziskavi strokovne pismenosti v tujem jeziku se je pokazalo, da boljših rezultatov pri bralnem razumevanju strokovnih besedil niso dosegli le študenti, ki so brali več strokovne literature v tujem jeziku, ampak tudi tisti, ki so brali več besedil, nepovezanih s poslovnimi in ekonomskimi temami (Umek 2023).

Raziskave na področju nevroznanosti pričajo, da je branje možganska telovadba, ki umiri um, izboljša koncentracijo, razvija domišljijo in deluje kot nekakšen dinamo za domiselnost, novosti in spremembe (Berns idr. 2013). Bralec lahko sam vizualizira osebe, predvidi dogodke in si sam zamišlja, kako osebe razmišljajo ter kaj bodo rekle in naredile. Branje je receptivni proces, med katerim bralec prebrane informacije prepozna, razume, analizira in oceni (Surkova 2020). Tako se bralec uči oblikovati lastno mnenje in argumente, pri tem pa razvija kritično mišljenje in je posledično manj dovzeten do zavajajočih idej in pobud. Psihologi so ugotovili, da branje pomaga razvijati



empatijo, zmožnost razumeti in deliti občutke z drugimi (Djikić idr. 2014). Razvijanje empatije je še posebej pomemben element izobrazbe bodočih ekonomistov, saj številni avtorji v ekonomsko-poslovnih člankih namigujejo, da je finančno krizo leta 2007-08 v veliki meri sprožilo prav pomanjkanje empatije med bančniki in finančnimi strokovnjaki.

Ekstenzivno branje (angl. *extensive reading*) oziroma branje za užitek in zabavo pri pouku tujih jezikov stroke lahko predstavlja poučen in zabaven element učnega procesa. Ta vrsta branja naj bi bila predvsem prijetna in v veliki meri samoiniciativna dejavnost, katere glavni namen je bralni užitek. Zato je poudarek na splošnem razumevanju besedila, kar za večino študentov na univerzi ne predstavlja posebne težave, in ne na zavestnem učenju jezika in preverjanju neznanih besed. Ključna izhodišča za uspešno izvajanje ekstenzivnega branja vključujejo širok izbor vsebin, prosto izbiro zvrsti besedila ter svobodno izbiro kraja in

časa branja. Če bralca besedilo med branjem preneha zanimati ali je zanj pretežko, ga lahko zamenja s čim bolj primernim. Branje literarnih besedil, ki si jih študenti sami izberejo, naj bi tako nudilo zadovoljstvo, povečalo motivacijo in veselje do branja ter posledično krepilo bralne navade (Day in Bamford 1998).

Razlogi za branje so tesno povezani z notranjo motivacijo (radovednost, zatopljenost) in zunanjo motivacijo (priznanje, tekmovalnost), ki pa v času šolanja upadata (Puklek Levpušček idr. 2013). Na motivacijo vplivajo različni dejavniki: dostopnost in privlačnost knjig, jezikovna zmožnost in odnos do branja v tujem jeziku ter vpliv okolja (Day in Bamford 1998). Ker dostop do knjig in jezikovne kompetence v glavnem niso problem, pa lahko učitelj s svojo zavzetostjo in vzorom vnetega bralca pozitivno vpliva na odnos študentov do branja. Pred začetkom aktivnosti naj učitelj razloži koristnost branja, predstavi smisel in razloge za uvedbo ekstenzivnega branja ter poda jasna na-

vodila o poteku aktivnosti ter časovnic (Day idr. 2015). Pripravi lahko neobvezen seznam zanimivih knjig ali pa z rednimi enominutnimi predstavitvami knjige, ki jo je pravkar prebral, vzpodbuja študente k branju. Kratke predstavitve knjig so za študente koristne, saj vzpodbudijo zanimanje in motivacijo za branje knjige, ki jo učitelj predstavi, jim hkrati poda vzorec za govorno predstavitev ter se sam izkaže kot predan bralec. Za izboljšanje bralne motiviranosti lahko učitelj študentom v razredu prebere kratek odlomek (Bamford in Day 2004) in jim v zvezi s prebranim zastavi nekaj vprašanj, jim tako vzdrami domišljijo in prebudi zanimanje.

RAZISKOVALNI OKVIR IN METODE

Z zavedanjem ugotovitev stroke o pomembnosti branja smo se odločili za poskusni bralni projekt v okviru poučevanja poslovne angleščine. Glavni cilj projekta je bil spodbuditi študente k branju literarnih del ter jih motivirati, da bi tudi v bodoče samoiniciativno čim več brali. Predvsem smo želeli spoznati njihov odnos do bralnega projekta, saj bi uvedba ekstenzivnega branja pri študentih ekonomije lahko vzbudila odpor. Hkrati smo želeli dobiti vpogled v njihove bralne navade ter ugotoviti, kaj jih motivira.

Pred začetkom projekta je predavateljica razložila prednosti in koristi ekstenzivnega branja in predstavila izhodišča projekta, ki je temeljil na konceptu prostovoljnega branja (angl. *free voluntary reading*) (Krashen 2004). Osnovne smernice so bile svobodna izbira literarnega dela ne glede na dolžino ali zvrst, širok časovni okvir šestih mesecev od začetka do konca semestra ter odsotnost pisnih ali ustnih nalog, vezanih na vsebino, besedišče ali slovnico. Študenti so svojo knjigo lahko izbrali z avtoričinega seznama približno 30 knjig, ki pa ni bil zavezujoč, knjigo pa so zaradi lažje dostopnosti lahko brali v fizični ali elektronski obliki. Bralni okvir so predstavljala literarna besedila, ki temeljijo na fikciji, saj spodbujajo bralčevo domišljijo, vplivajo na sposobnost kritičnega razmišljanja in argumentacije ter razvijajo empatijo. Edina dva neprostovoljna vidika pri bralnem projektu sta bila, da so morali študenti literarno delo prebrati v angleškem jeziku in obveza, da so o njem razpravljali na ustnem izpitu, ki je bil v času projekta obvezen del končne ocene.

Kljub pomislekom, da ekstenzivno branje literarnih del morda ne sodi k predmetu tujega jezika stroke na terciarnem nivoju, so pretehtali argumenti, da je branje koristno in da na ustnem izpitu evalviramo sposobnost govornega sporazumevanja v tujem jeziku, jezik stroke pa preverjamo s pisnim delom izpita, ki vključuje predvsem bralne in pisne kompetence v poslovni angleščini

in strokovno terminologijo. Poleg tega je bilo razmerje točk močno v korist pisnega testa (90 %) v primerjavi z ustnim delom (10 %). Študente smo opozorili, da bodo na izpitu prebrano delo predstavili z osebnega zornega kota: zakaj so se odločili za konkretno delo, kakšen je bil njihov čustven odziv nanj in zakaj bi (oziroma ne bi) priporočili izbrano delo tudi drugim.

Bralni projekt je potekal tri leta (2016–2019) in v prvi fazi projekta smo po ustnem izpitu z vsakim študentom opravili le kratek neformalen razgovor o projektu. V spomladanskem semestru 2018/19 pa smo vseh 77 študentov iz treh avtoričinih skupin vključili v manjšo raziskavo, da bi izmerili mnenje študentov o samem projektu ter pridobili osnovne podatke o bralnih navadah in vrsti motivacije. Po opravljenem ustnem izpitu in zaključeni oceni je vsak študent izpolnil anonimni vprašalnik in sodeloval v kratkem intervjuju o svojih bralnih navadah. Vprašalnik, ki smo ga pripravili na podlagi strokovne literature (Mikulecky in Jeffries 2007; Day in Bamford 1998), je vključeval tri sklope na vprašanja vezanih trditev (angl. *multiple choice questions*), na koncu pa še prostor za pripombe, priporočila ali kritiko v zvezi s projektom. Sledil je kratek pogovor o projektu. Odgovore v zvezi z motivacijo, bralnimi navadami in mnenjem o projektu smo razčlenili s kvalitativno analizo podatkov.

REZULTATI IN DISKUSIJA

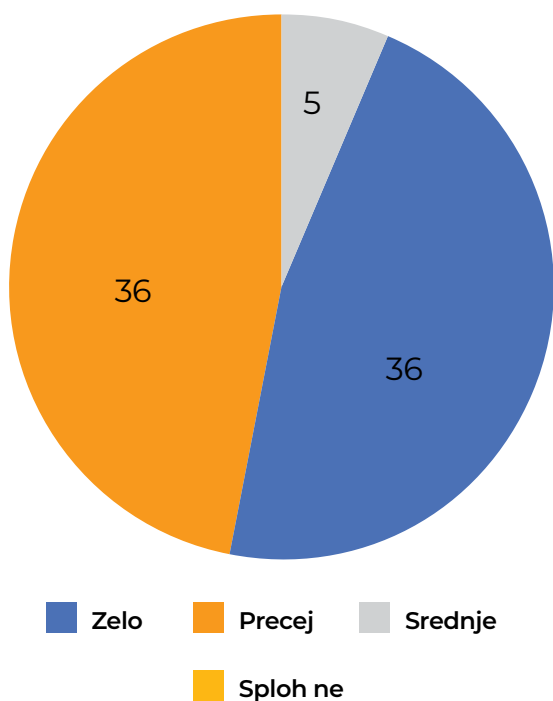
Odnos do branja (angl. *attitude*) in bralna motivacija (angl. *motivation*) se zdita sorodna koncepta, saj je za oba značilen čustven odziv, ki ga ne moremo direktno meriti, temveč ga skušamo določiti z interpretacijo obnašanja in dejanj. Odnos do branja v tujem jeziku je odvisen od odnosa do branja v maternem jeziku, prejšnjih bralnih izkušenj v tujem jeziku, od odnosa do tujega jezika in kulture nasploh ter od vzdušja v razredu (Day in Bamford 1998). Če je odnos do branja pozitiven, je večja tudi motivacija oziroma impulz, da nekaj udeležimo ali ne.

Svoj odnos do bralnega projekta so študenti izkazali z ovrednotenjem dveh vprašanj o koristnosti in zabavnosti projekta (Tabela 1). Rezultati o koristnosti in zabavnosti bralnega projekta so povsem izenačeni (Graf 1 in 2), čeprav nismo zaznali avtomatičnih odgovorov (npr. številni so projekt označili kot zelo koristen in hkrati precej zabaven ali obratno). V obeh primerih je 47 % anketiranih študentov mnenja, da je projekt zelo koristen/zabaven, enak odstotek študentov meni, da je bralni projekt precej koristen/zabaven, in le 6,47 % študentov je nad projektom srednje navdušenih. V celoti so študenti bralni projekt ocenili pozitivno, negativnih mnenj pa ni bilo.

ODNOS DO PROJEKTA (Attitude)				
Se ti je zdel bralni projekt koristen?	Zelo	Precej	Srednje	Sploh ne
Ti je bilo branje zabavno?	Zelo	Precej	Srednje	Sploh ne

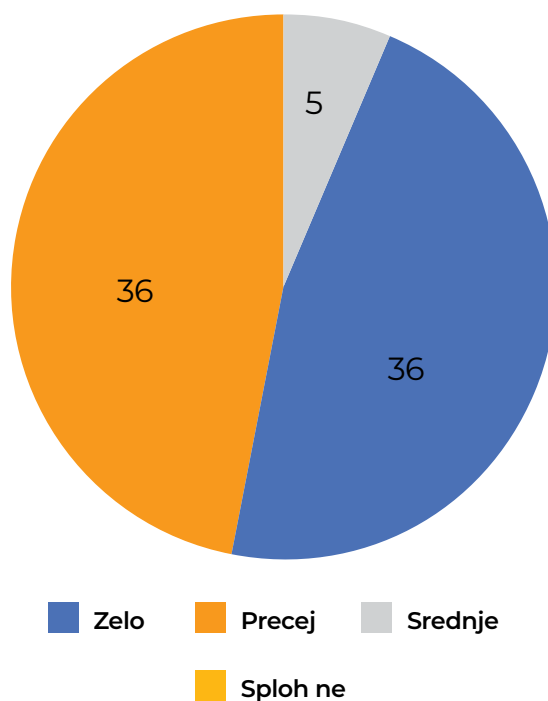
Tabela 1: Odnos do projekta

PROJEKT JE KORISTEN



Graf 1

PROJEKT JE ZABAVEN



Graf 2

Svoje mnenje o projektu so študenti lahko podali tudi v opisni obliki. Največkrat so napisali, da je projekt OK, dobra ideja, dobra spodbuda, nekaj drugačnega od poslovne angleščine, prijetna obveznost, pohvalili so možnost svobodne izbire knjige in izrazili hvaležnost, da so ponovno odkrili veselje do branja in da jih je bralni projekt spomnil, kako prijetno je lahko branje. Nekateri so svetovali, naj projekt izvajamo tudi v bodoče, dve študentki sta celo predlagali, da bi lahko uvedli branje ene knjige na mesec in se o njej pogovarjali v razredu. En študent je napisal, da je bil šokiran, ko je izvedel za obvezno branje in da se mu je zdelo nepošteno, da morajo samo oni brati knjige, študenti pri drugih predavateljih angleščine pa ne, da pa je bil po opravljeni nalogi zadovoljen. Ena študentka pa je napisala, da sicer rada bere, a le, če to ni šolska obveza.

Na osnovi odgovorov in komentarjev pozitivni odziv pripisujemo predvsem individualizirani in svo-

bodni izbiri knjige, ki so jo izbirali v skladu z lastnim zanimanjem, dejstvu, da je projekt predstavljal novo in drugačno učno metodo, ki ni vključevala strokovnega jezika, in pa možnosti, da so se študenti lahko na ustni izpit pripravili vnaprej, kar je zanje pomenilo nižjo raven stresa in večjo motivacijo.

Menimo, da je pozitiven odnos do projekta vplival na bralno motivacijo. Na osnovi pridobljenih podatkov lahko sklepamo, da večina študentov (61 %) za samo izvršitev bralne aktivnosti potrebuje zunanjo motivacijo v obliki šolske zahteve. Pri samem udeležanju aktivnosti pa pri večini prevladuje notranja motivacija, ki jih vodi pri izbiri knjige, tematike in časovnega okvirja za branje: 67,6 % študentov je knjigo izbralo po lastni izbiri, 72,7 % jih je izbralo tematiko, ki jih zanima, in 63,7 % študentov je knjigo prebralo med semestrom in ne tik pred iztekom roka (Tabela 2).

MOTIVACIJA (Motivation)				
Kaj te je motiviralo za branje?	Lastni interes	39 %	Šolska zahteva	61 %
Kdaj si knjigo prebral/a?	Med semestrom	63,7 %	Tik pred izpitom	36,3 %
Kako si izbral/a knjigo?	Po lastni izbiri	67,6 %	Z učiteljevega seznama	32,4 %
V kakšni obliki je bila knjiga?	Fizična knjiga	66,3 %	Elektronska knjiga	33,7 %
Kako si izbral/a vsebino?	V skladu z zanimanjem	72,7 %	Naključno	27,3 %

Tabela 2: Motivacija

Pri analizi bralnih navad smo dobili logični vzorec, da tisti, ki zelo ali precej radi berejo, preberejo tudi največ knjig, kar so ugotavljali tudi drugi (Puklek Levpušček idr. 2013). Najpogostejši kombinaciji sta bili zelo rad berem in 4-10 ali več kot 10 prebranih knjig na leto (skupaj 33 %) oziroma precej rad berem in 1-3 prebrane knjige na leto (36 %). Prese- netila pa nas je nekajkratna kombinacija, kjer so

študenti obkrožili, da zelo (1 študent) in precej (6 študentov) radi berejo, a ne preberejo nobene knjige. Samo eden je označil, da sploh ne mara brati in ne prebere nobene knjige (Tabela 3 in Graf 3). V razgovoru so študenti priznali, da bi lahko brali več, kot glavne razloge za bralno neaktivnost pa so navajali šolske obveznosti, pomanjkanje časa, pa tudi neobstoj formalnih zahtev.



Graf 3

BRALNE NAVADE (Reading habits)				
Rad/a bereš leposlovje?	Zelo	Precej	Srednje	Sploh ne
Koliko knjig na leto prebereš?	Več kot 10	4-10	1-3	0

Tabela 3: Bralne navade



V zimskem semestru 2023/24 smo ponovno skušali vpeljati ekstenzivno branje. Takrat je bila aktivnost v celoti prostovoljna, za motivacijo pa smo določili dodatnih pet točk pri končni izpitni oceni, če študent prebere in v razredu predstavi prebrano delo v 5-minutni predstavitvi. »Nagrada« petih dodatnih točk je bila, kot kaže, preslaba motivacija, saj so od vseh 79 študentov predstavitev knjige opravili le trije tuji študenti, ki že tako izkazujejo večjo motiviranost in ambicioznost.

ZAKLJUČEK

Analiza je pokazala, da študenti v veliki večini ekstenzivno branje sprejemajo kot pozitiven in koristen element pouka tujega jezika in da med anketiranimi skorajda ni bilo študenta, ki bi aktivnost kritiziral ali ji celo nasprotoval. Ker pa ne premorejo dovolj notranje motivacije, menimo, da je ekstenzivno branje smiselno na neki način formalizirati: kot del izpitnih obveznosti ali pa kot dovolj stimulativno motivacijo za doseganje višje ocene. Vsekakor pa pozitiven odnos do bralnega projekta lahko služi kot namig učiteljem tujih strokovnih jezikov, da tudi na univerzitetnem nivoju v svoj kurikulum uvedejo ekstenzivno branje, saj ta aktivnost za študente predstavlja nov in drugačen izziv v smislu odmika od strokovnega jezika, jih spodbuja k bolj rednemu branju in pomaga razvijati njihov jezikovni in osebni razvoj.

Projekt ekstenzivnega branja je bil izveden pred pandemijo koronavirusa, ki je dodobra pretresla vzgojno-izobraževalni sistem. Zato bi bilo zanimi-

vo projekt ponoviti in ga morda nadgraditi, znova izmeriti parametre in pridobiti aktualne podatke s tega področja.

Viri in literatura

- Bamford, J. (2004): Introduction. V: Bamford, J. (ur.) in Day, R. (ur.): *Extensive reading activities for teaching language*, str. 1-6. New York, NY: Cambridge University Press.
- Berns G. S., Blaine K., Prietula M. J. in Pye B. E. (2013): Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. V: *Brain in Connectivity*, Vol. 3. Number 6. 590-600. Dostopno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23988110>, 27. 11. 2023.
- Day, R. (2015): Extensive reading: the background. V: Day, R., Bassett, J., Bowler, B., Parminter, S., Bullard, N., Furr, M., Prentice, N., Mahmood, M., Stewart, D. in Robb, T. *Extensive reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, R. in Bamford, J. (1998): *Extensive reading in the second language classroom*. (ur. serije: Richards, J. C.). New York: Cambridge University Press.
- Dijkic, M. and Oatley, K. (2014): The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. V: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol 8(4). Nov 2014. 498-505. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1037/a0037999>, 16. 9. 2023
- Fransman, J. (2005): *Understanding Literacy: a concept paper*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000145986>, 20.10. 2023.
- Krashen, S. D. (2004): *The Power of reading: Insights from the research* (2. izdaja). Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D. (1992): *Fundamentals of Language Education*. Englewood, NJ: Laredo Publishing Company.
- Mikulecky, B. S. in Jeffries, L. (2007): *Advanced reading power*. White Plains, NY: Pearson Education Inc. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič K. (2013): Motivacijski dejavniki bralnih dosežkov v raziskavi PISA 2009. V: Puklek Levpušček, M. in Šterman Ivančič, K. (ur.) *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dokumenta 5. Dostopno na: <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-189-5.pdf>, 25. 10. 2023.
- Surkova, M. (2020): *Teaching extensive reading in English lessons*. Beau Bassin, Mauritius: International Book Market Service Ltd.
- Umek, A. (2023): *The role of background knowledge in reading comprehension of subject-specific texts*. London: University College London – doktorska dizertacija.

Učenje drugega jezika v zgodnjem otroštvu



Nadja Gliha Olenik, prof. slov. in nem. jezika, učiteljica nemščine, Gimnazija Ledina

Zaradi svetovne globalizacije, mobilnosti delovne sile in multikulturalnosti je večjezičnost pomembno področje politike Evropske unije. Otroci se lahko drugega jezika učijo v šoli, lahko pa ga v zgodnjem otroštvu ob ustrezni strategiji usvojijo na spontan in neobremenjen način z izvrstno izgovorjavo, prav tako kot prvi jezik. Njihov talent za jezike v tem obdobju strokovnjaki pogosto povezujejo z razvojem možganov. Dvojezičnost ima pozitiven vpliv na njihov kognitivni, emocionalni in socialni razvoj. Starši oz. skrbniki morajo pri dvojezični vzgoji izbrati ustrezno strategijo in biti ozaveščeni o otrokovem govornem razvoju ter s tem povezanimi interferencami, dominantnostjo enega od jezikov, preklapljanjem med kodi ter ustreznimi ukrepi za enakomeren razvoj obeh jezikov.

Ključni pojmi: večjezičnost, ustrezna strategija, interference, preklapljanje med kodi, dominantnost enega jezika.

1. Uvod

Razvoj govora je eden najpomembnejših dejavnikov v kognitivnem razvoju vsakega človeka. Otroci imajo v zgodnjem otroštvu izreden talent za učenje jezika, usvajanje poteka spontano, brez truda in obremenjenosti, izgovorjava je pristna in naravna. Zato dvojezični govorni razvoj v zgodnjem otroštvu ob ustrezni strategiji staršev oz. skrbnikov poteka na lahek način in brez večjih težav.

Dvo- in večjezičnost se pojavlja tako v mnogih etnično mešanih delih sveta kot pri posameznikih, ki so v stiku z osebami iz drugega jezikovnega okolja. O dvojezični osebi govorimo takrat, ko lahko brez težav uporablja dva jezika in prehaja iz enega v drugega, kadar želi (Marjanovič Umek in Fekonja 2004).

Pri otroku v predšolski dobi obstajata dva načina razvoja drugega jezika:

1. *Hkratni ali simultani razvoj*, pri katerem gre za usvajanje več jezikov v zgodnjem otroštvu takoj po otrokovem rojstvu.
2. *Zaporedni ali sosledni razvoj*, pri katerem se začne otrok drugega jezika učiti po tem, ko je prvega že usvojil, npr. v vrtcu oz. nekem novem okolju (Marjanovič Umek in Fekonja 2004).

Danes na večjezičnost ne gledamo pozitivno zgolj s pragmatičnega vidika znanja več jezikov zaradi kasnejših študijskih in zaposlitvenih možnosti. Večjezičnost je postala pomembno področje politike Evropske unije zaradi širitve, večjega in enotnega gospodarskega trga, mobilnosti delovne

sile in še mnogih drugih dejavnikov. Živimo v globalnem svetu, ki ga zaznamujeta večkulturalna in večjezična družba. Če je bila v prejšnjem tisočletju večjezičnost privilegij elit ali nuja priseljencev novega sveta, je danes pogoj za mirno in uspešno sobivanje v multikulturalni evropski družbi.

Simona Kranjc kot vzrok za dvojezičnost v dobi zgodnjega otroštva navaja predvsem tri razloge:

- življenje otrokove družine na narodnostno mešanem območju, kot je npr. pri nas Prekmurje ali slovenska Istra,
- selitev družine v tujino zaradi različnih razlogov (npr. zdomci ali izseljenci),
- otrok živi v jezikovno mešani skupini (Kranjc 2009).

Obstajajo pa tudi drugi razlogi, na primer, ko se nekdo od staršev zavestno odloči, da bo z otrokom govoril jezik, ki ni jezik okolja. Seveda mora biti taka oseba dvojezična in kot taka sposobna razmišljanja in čustvovanja v obeh jezikih.

Učenje drugega in morda celo tretjega jezika v zgodnjem otroštvu ima veliko prednosti. Ljubica Marjanovič Umek navaja, da se otroški govor najhitreje razvija v obdobju malčka in zgodnjega otroštva, nekako do šestega leta starosti, in poteka v tesni povezavi z razvojem mišljenja, čustev in socialnega spoznavanja (Marjanovič Umek 2009). Poleg tega se vzporedno z govorom razvija odnos med jezikom in kulturo. Če so še v prejšnjem stoletju mnogi ekonomski priseljenci zavračali možnost, da bi se njihov otrok sinhrono z jezikom okolja naučil še maternega, tj. prvega jezika, in smo učitelji dodatnega pouka materinščine še nekaj desetletij nazaj rotili naše izseljence v Nemčiji, naj svoje otroke pošiljajo k pouku slovenščine, pa je danes ozaveščenost o pomembnosti znanja več jezikov občutno večja, saj vemo, da ima večje-

zičnost v današnjem multikulturnem evropskem prostoru velike prednosti in se zato zanjo zavestno odloča veliko več staršev kot nekoč.

2. Razvijanje dvojezičnosti v zgodnjem otroštvu

Pri dvo- oz. večjezičnosti v predšolskem obdobju gre običajno za sočasno, enakomerno in kontinuirano usvajanje več jezikov. Pri tem je materni jezik oz. prvi jezik tisti jezik, ki se ga ljudje v zgodnjem otroštvu naučimo v svojem domačem okolju, družini ali drugem primarnem okolju. Njegov razvoj poteka spontano, nenačrtovano in v naravnem okolju, zato učenju tega jezika pravimo usvajanje. Je tudi jezik, v katerem najlažje razmišljamo in čustvujemo. Drugi jezik je pri priseljencih običajno jezik okolja in kot tak opredeljen v ustavi določene države ter večinoma tudi jezik, v katerem poteka obvezno šolanje, zato ima veliko socialno funkcijo. Ko pri otrocih govorimo o učenju drugega jezika, je treba poudariti, da ga lahko pridobivajo na dva različna načina: z usvajanjem (tako kot prvi oz. materni jezik) in učenjem. Medtem ko je proces usvajanja spontan, igriv in hiter, ne da bi se otroci ukvarjali s formalnimi vidiki jezika, pa je učenje jezika zavedni proces, pogosto kot tuji jezik v neki izobraževalni instituciji, ki vključuje učenje slovničnih pravil in popravljanje

napak (Pižorn 2009). Seveda ne gre strogo ločevati obeh načinov pridobivanja drugega jezika, saj so pogosto tudi v okoljih, kjer prevladuje učenje, vključene nekatere sestavine usvajanja.

Simultani bilingvizem oz. hkratno usvajanje več jezikov v dobi zgodnjega otroštva po navedbah mnogih strokovnjakov pozitivno vpliva na splošni intelektualni razvoj otroka, spodbuja zavedanje jezika ter jezikovne analize, razvija pozitivno samopodobo ter kognitivne in socialne zmožnosti (Marjanovič Umek 2004). Dvojezičnost vpliva tudi na boljšo sposobnost memoriziranja, bralne sposobnosti in sposobnosti reševanja problemov, na otrokov čustveni razvoj ter spodbuja medkulturnost, tj. zavedanje, spoštovanje in odprtost do tujih kultur (Brumen 2009). Predšolski otrok zelo dobro razlikuje in skladišči foneme, melodijo in naglas jezika, zato je njegova izgovorjava perfektna, kot izgovorjava naravnega govorca. Malčki pri usvajanju jezika nimajo zadržkov, se ne obremenjujejo z napakami, jezik pridobivajo nezavedno, spontano, hitro in igrivo. Brumnova (2009) navaja, da tudi spoznanja nevrobiologije, nevrodidaktike, nevrolingvistike in psihologije, ki izhajajo iz raziskovanja možganov, potrjujejo trditve o prednosti učenja drugega jezika v predšolskem obdobju.



Razvoj dvojezičnosti v zgodnjem otroštvu poteka v treh fazah:

1. V začetni fazi otrok izoblikuje leksikalni sistem iz besedišča obeh jezikov, saj oba jezika doje-ma kot en sam jezik. Pogosto uporablja besedne zveze, sestavljene iz obeh jezikov. Razvoj jezika dvojezičnega malčka v tem obdobju se ne razlikuje od razvoja jezika pri enojezičnem otroku.
2. Druga faza se začne nekako med 3. in 4. letom starosti, ko otrok že razlikuje med dvema različnima besednjakoma, ne pa tudi med različnimi slovničnimi pravili obeh jezikov. V tej fazi se mnogi malčki svoje dvojezičnosti že zavedajo.
3. V tretji fazi razvoja dvojezičnosti otrok govori oba jezika in ju povezuje z osebo oz. okoljem, v katerem se ta jezik govori (Marjanovič Umek in Fekonja 2004).

Strategij za usvajanje drugega ali celo tretjega jezika je več in na tem področju si strokovnjaki niso povsem enotni, saj je jezik lahko vezan tako na osebo kot na govorni položaj. Tradicionalna strategija pri dvojezičnem razvoju otroka je ena oseba – en jezik. S tem se izognemo mnogim problemom, predvsem prevelikemu številu interferenc, pojavu vmesnega jezika ter mešanju obeh jezikovnih sistemov. Otrok namreč jezik povezuje oz. identificira z osebo, s katero ga govori. Jezik se pri otroku razvija kot potreba po komunikaciji in govor kot pojavna oblika jezika

je pri malčku močno povezan s čustvovanjem in doživljanjem. Zaradi naklonjenosti in potrebe po komunikaciji z otroku pomembnimi osebami (starši, sorodniki, vrstniki ...), ki govorijo različna jezika, se razvije dvojezičnost.

Pomemben dejavnik dvojezičnega razvoja otroka je tudi samo vedenje staršev o razvoju govora pri otroku in morebitnih težav, ki jih dvojezični razvoj malčka prinaša. Tako večjezični otroci pogosto spregovorijo malce kasneje od njihovih enojezičnih vrstnikov, prav tako je težko razvijati oba oz. včasih celo več jezikov v enakem obsegu. Simona Kranjc (2009) poudarja, da je poleg strategije pomembna tudi količina inputa, tj. časa, v katerem je otrok izpostavljen enemu ali drugemu jeziku. Če je pri strategiji ena oseba – en jezik eden od staršev z otrokom občutno manj časa kot drugi, niso vzpostavljeni enaki pogoji za usvajanje obeh jezikov. Rezultat slabše intenzivnosti in manjše interakcije bo, da bo eden od jezikov dominantnejši. Seveda je priporočljivo, da starši besedni zaklad in otrokov govor bogatijo s petjem otroških pesmic, pripovedovanjem pravljic in branjem otroških knjig. Pogovarjajo se ob slikanicah in si izmišljujejo različne zgodbe. Pri tem ni prav nič narobe, če morajo otroku vedno znova ponavljati njegovo najljubšo pravljico ali pesem. Pomembno vlogo ima tudi gledanje risank in otroških oddaj po televiziji, saj njihov bogati doživljajski in čustveni svet otroka povsem navduši.



3. Težave dvojezične vzgoje

Usvajanje dveh ali več jezikov lahko vodi tudi do številnih interferenc, tj. sociolingvističnega pojava, ko prvine enega jezika vdirajo v sistem drugega jezika. Interference se lahko pojavljajo na vseh jezikovnih ravneh, tako v glasoslovju, leksiki, slovnicu kot v skladnji. Pogostejše so pri jezikih iste jezikovne družine, kot sta npr. slovenščina in hrvaščina. Boljše kot je znanje obeh jezikov, manjša je verjetnost za pojav interferenc. Več se jih pojavlja takrat, ko je malček dlje časa kontinuirano v stiku le z enim jezikom (Kranjc 2009). Tako je na primer triletna deklica, s katero je mati govorila nemško, a je bila časovno v vrtcu bolj izpostavljena slovenščini kot jeziku okolja, materi zvečer v postelji rekla: »Podekaj me!« Pri tem gre za interferenco oz. priložnostno tvorjenko iz nemškega glagola *zu-decken*, ki pomeni pokriti.

Za ozaveščanje obeh jezikov in lažje preklapljanje med kodi so smiselne različne igre, kot npr. spomin – otrok dvigne kartonček in slikico poimenuje v enem jeziku, soigralec v drugem.

Ali pa žoganje, ko otrok prevede besedo starša v drug jezik. Pa seveda branje in pripovedovanje zgodb in pravljic.

Kadar je pri dvojezičnem razvoju jezika jezik okolja prevladujoč in prvi jezik govori samo eden od staršev, se lahko zgodi, da se bo otrok zaradi nelagodnosti pred vrstniki roditelju uprl govoriti prvi jezik. Tudi v tem primeru je za ohranjanje jezika pomembno branje in gledanje televizije.

Pedagogi tudi opažamo, da imajo dvojezični otroci, ki so prvi jezik usvojili zgolj v naravnem okolju, težave pri pravopisu. Le-teh se ne da odpraviti drugače kot s formalnim učenjem (šola, tečaji ...) in branjem.

4. Zaključek

Zaradi globalizacije in s tem povezane mobilnosti ter multikulturalnosti sodobne družbe se danes uporabnosti in pomena večjezičnosti zavedamo bolj kot kdaj koli prej. Smernice Evropske unije gredo v smer vzgoje za mir, spoštovanja drugačnosti in razvijanja skupnih vrednot. V zadnjih desetletjih se je učenje tujih jezikov v mnogih evropskih državah ne le v srednjih šolah temveč že na razredni stopnji osnovne šole zelo razširilo. Temu sledijo tudi kurikulumi tujih jezikov. Tako je npr. razvijanje medkulturnosti in medjezikovnih zmožnosti tudi v učnem načrtu za nemščino na gimnazijah in srednjih šolah temeljna vsebina in cilj pouka. V učnem načrtu se nemški jezik ne opredeljuje zgolj kot orodje za sporazumevanje, temveč tudi za medsebojno razumevanje in spoštovanje, kot to izhaja iz Skupnega evropskega jezikovnega okvirja.



Kljub spodbujanju in jasno določenim smernicam učenja otrok in mladostnikov tujih jezikov v šolah pa gre vendarle, kadar to dovoljujejo okoliščine, izkoristiti možnost dvojezičnega govornega razvoja otroka, saj so vse imenovane težave zanemarljive v primerjavi s prednostmi, ki jih za čustveni, socialni in kognitivni razvoj otroka prinaša dvojezična vzgoja. Poleg tega usvajanje drugega jezika malčka poteka na spontan, nezaveden in neobremenjen način, otrok, ki drugi jezik osvoji v predšolskem obdobju, pa razvije tudi perfektno izgovorjavo.

Bistvenega pomena za jezikovni razvoj je potreba po komunikaciji. Otrok bo razvil večjezičnost, kadar bo v stiku z osebami ali okolji različnih jezikov. Ko potreba po sporazumevanju v enem od jezikov izgine, začne slabeti tudi jezikovno znanje in sposobnost komuniciranja v tem jeziku. Zato je doprinos posameznika, staršev in vzgojnih institucij za ohranjanje večjezičnosti ključnega pomena.

Viri in literatura

- Brumen, M. (2009): Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. V: *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čok, S. (2009): Poučevanje jezikov v otroštvu - sociološki in kulturni vidik. V: *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kranjc, S. (2009): (So)vplivanje učenje prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. V: *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Križnik, K. in Purkat N. (ur.). (2008): *Učni načrt: Nemščina – gimnazija*. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCI-NA_gimn.pdf, 2. 3. 2024.
- Marjanovič Umek, L. (2009): Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/druega jezika. V: *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, M., Fekonja U. (2004): Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Ukmar, B. (2017): *Dvojezičnost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL – diplomsko delo. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4432/1/Diplomsko_delo_Bla%C5%BE_Ukmar.pdf, 16. 2. 2024.

Odgovornost pri otrocih razvijamo skozi ravnanje



Vesna Jarh, dipl. vzgojiteljica, Vrtci občine Žalec

Članek govori o spodbujanju in vidikih učenja odgovornosti v predšolskem obdobju. V prispevku predstavimo, kako pomembno je, da že od malega vzgajamo otroke, ki znajo prevzeti odgovornost za svoja dejanja. Najboljši način za krepitev te vrednote pri otrocih so zagotovo zgled vzgojitelja in njegove veščine izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v okviru vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu.

Ključni pojmi: odgovornost, vzgojitelj, predšolski otroci.

Odgovornost

Odgovornost je zelo širok pojem in ima veliko različnih interpretacij. V slovenščini »odgovornost« pomeni dati odgovor na (klic, poziv, prošnjo ...), v angleščini pa je beseda »responsibility« sestavljena iz dveh besed, »response« in »ability« (»odziv« in »zmožnost«), torej zmožnost odzivanja. Odgovornost potemtakem pomeni odzvati se na nek klic, na nek izziv, dati odgovor. Biti odgovoren tako predpostavlja dva: enega, ki kliče, poziva, izziva, in drugega, ki se po svojih najboljših zmožnostih na ta klic odzove.

Tea Botinčan (2015) pravi, da je odgovornost vseživljenjski učni proces, ki pomeni prepoznavanje in razmišljanje o čustvih, vedenju in razmišljanju o drugih, pa tudi o sebi. Poudari, da se otroci odgovornosti naučijo od svojih staršev, kar predstavlja odgovornost staršev za prenos odgovornosti na svojega otroka.

Milivojevič (2015) predstavi izvor besede odgovornost in navaja, da »odgovornost« izvira iz besede »odgovor«, torej »govoriti«, kar pomeni, da je odgovorna oseba tista, ki mora odgovoriti na predhodno postavljeno vprašanje. Izpostavi, da je sam pomen besede stanje, v katerem je odgovor ali kjer se skrbi za storjeno. Opredeli, da odgovornost lahko obstaja le, če obstajajo določena pravila, ravnanja.

Odgovornost je beseda, ki ima velik pomen v odnosih do samega sebe, sočloveka in okolja. V svojem bistvu je odgovornost individualno prostovoljno oziroma svobodno ravnanje (spontani odziv), ki pomeni sprejeti nalogo, opraviti jo po svojih najboljših močeh in nato stati za tem, kar storiš.

Kako otroke naučiti odgovornosti?

Odgovornost otroci pridobivajo z izkušnjami. Vzgoja za odgovornost se začne že v najnežnej-

ših letih v družini. Kovačič Peršin (2013) pravi, da otrok asimilira vrednote predvsem zaradi svojih staršev, katerih vedenje je zanj model. Otroku prejme prve spodbude za zaznavanje vrednot preko ljubečega odnosa staršev v prvih letih življenja. V tem odnosu brezpogojne ljubezni se otrok počuti sprejetega in varnega, zato odgovori z zaupanjem in ljubeznijo. Skrb staršev spontano vodi otroka v odgovoren odnos proti drugim ljudem in odgovornost je osnovno moralno obnašanje. Seveda gre najprej za drobne stvari, za drobna dejanja, ki pa z odraščanjem postajajo vedno pomembnejša in tako se z njimi povečuje tudi odgovornost. Čim več odgovornosti za dejanja bomo prepustili otroku, tem uspešnejši bodo le-ti pri prevzemanju odgovornosti tudi kasneje. Sam postopek učenja je sestavljen iz tega, da otroku odrasli naložijo določene dolžnosti, kaj mora in česa ne sme storiti, ga dosledno spremljajo, kako opravlja naloge, nato pa otroka glede na rezultat pohvalijo in nagradijo ali kritizirajo in kaznujejo. Nalaganje odgovornosti otroku zahteva odgovornega odraslega, kar pomeni, da je prav odrasla oseba tista, ki mora biti s svojim vedenjem in besedami odgovorna. Postopno jih tudi sooča s tem, da sami odločajo o svojih dejanjih, a hkrati sprejemajo tisto, kar se jim glede na njihovo odločitev posledično zgodi. Potrebno je ukvarjati se z otrokom, predvsem pa uresničevati posledice. Potrebno je poudariti, da v pomembnih situacijah ni odločanja otrok, temveč so le zahteve odgovorne odrasle osebe, ki ve in zna postaviti meje. Čim večkrat (v ustreznih okoliščinah) skušajmo prepustiti odločitev otroku. Za to pa je potrebno sodelovanje odraslega z otrokom, da otroku predstavi in ponudi alternativne izbire ter jim razloži tudi posledice posameznih izborov. Pomoč odraslega otroci potrebujejo predvsem zato, da se zavedo posledic, ki jih vsaka odločitev nosi s seboj. Odgovornost je torej postopek, ki se ga učimo skozi vse življenje. Otroci se najbolje naučijo iz izkušenj. Realnost kaže, da je učenje odgovornega ravnanja otrok izredno težko realizirati. V vrtcu v zadnjih letih spremljamo generacije pretirano razvajenih in nesamostojnih

otrok. Otroci so po naravi radovedni, kreativni, ustvarjalni in željni pomagati, delati. Vendar jim starši s svojo aktivnostjo, in ker jih želijo obvarovati, velikokrat onemogočajo in ne dopuščajo, da bi sami delali, kot se njim zdi prav.

Že zelo majhni otroci zmorejo prevzeti del odgovornosti zase

Kroflič (2006a) pravi, da je vzgoja za odgovornost povezana z zagotavljanjem življenjskih pogojev, v katerih otrok ob aktivni participaciji doživi nekakšen eksistencialni nagovor, ki v njem sproži etično zavest.

V vrtcu spodbudno okolje omogoča oziroma spodbuja razvijanje socialnih spretnosti, multisenzorno učenje, možnost izbire in aktivnega učenja, ne pa le pasivnega spremljanja načrtovanih dejavnosti. Na ta način se razvija otrokov občutek svobodne izbire in odgovornost za sprejete odločitve.

Otrok z vstopom v vrtec postane del organiziranega in strukturiranega okolja, je izpostavljen konstituciji ocenjevanja in tekmovanja z možnostjo doživljanja uspeha in kritike. V vrtcu se socializira in začne pridobivati socialne vrednote, vedenje in obnašanje, ki se ga od njega pričakuje. S prihodom v vrtec je postavljen v okolje in družbo, kjer se druží s svojimi vrstniki in skupaj z njimi premaguje izzive, tako v igri kot pri dejavnostih, ustvari nova prijateljstva, vzdržuje vzajemne odnose v različnih situacijah, z vrstniki komunicira za doseg skupnega cilja, nauči se sprejemati poraz, zmagovati in s tem tudi nadzirati čustva. V posameznih starostnih obdobjih vzgojitelj ugotavlja doseganje ciljev napredovanja otroka, kar je pomembno predvsem zato, da lahko prilagaja zahteve zmoglostim otrok v določeni starosti. Vzgojitelji bi morali torej upoštevati predvsem naslednje vrednote: skrb za druge, odgovornost, odkritost, poštenost, pogum, pravičnost, človekove oziroma družbene pravice (demokracija, aktivna vloga otrok), spoštovanje (tudi spoštovanje različnih vrednot), sočutje (podpiranje in sprejemanje drugih), mir, kreativnost, tradicijo in dobro komunikacijo.

Vzgojitelji – ključne osebe pri razvijanju odgovornosti predšolskih otrok v vrtcu

Osnovni elementi vzgojiteljeve profesionalne moralnosti so moralne držbe, skrbí za otroke in odgovornosti. Pomembno je, da se vzgojitelj zaveda vrednot, ki jih skuša razvijati pri otrocih, in razmišlja o tem, kako vzgaja s svojim odnosom do otrok, z izborom vsebin in metod dela, z izborom materialov, z načini vodenja procesov, izražanjem pričakovanj, s svojimi odzivi v različnih situacijah, z načini ocenjevanja znanja, vrednotenjem infor-

macij, izražanjem svojih stališč in prepričanj ter na druge načine (Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole 2008).

Harcourt in Mazzoni (2012) trdita, da so vzgojitelji ključne osebe pri razširjanju pravic in odgovornosti predšolskih otrok in da bi morali z njimi vzpostaviti občutljive odnose. Tudi Arslan (2010) navaja, da vzgojitelji predšolskih otrok igrajo pomembno vlogo v razvoju otrok v predšolskem obdobju.

Dimenzija vrednot vzgojiteljev je osnovana na primernem znanju, izobrazbi in izkušnjah, trdnem prepričanju v poučevanje in učenje s pomočjo učnega načrta, ki temelji na igri, prepričanjih in načelih za primerno pripravo, ki ustrezajo potrebam otrok in družin, zavezanosti strokovnim vrednotam in poklicu, zgrajenem na moralnih in socialnih ciljih, ter odgovornosti do otrok in družin (Brock 2012). Kroflič (1997) podobno navaja, da so za vzgojitelje zelo pomembni znanje, izkušnje ter moralno dosledna drža.

Kako vzgojitelj prenaša odgovornost na otroke v praksi

Odgovornost spada med osnovne moralne vrednote. Vključuje izpolnjevanje nalog, samokontrolo in odgovornost za posledice določenega obnašanja. Sahlberg (2018) je mnenja, da mora biti temeljna naloga vrtca kot nosilca predšolske vzgoje zagotavljanje, da otroci postanejo srečni in odgovorni posamezniki.

Kurikulum za vrtce v uvodu navaja, da so nekatere dejavnosti, kot sta moralni razvoj ter skrb za zdravje in varnost, vključene v vsa področja predšolskega izobraževanja in so del življenja in dela v vrtcu (Kurikulum za vrtce 1999, 4). Vrednote so prisotne med cilji, načeli in v okviru večine področij predšolskih dejavnosti. Vrednote, ki jih omenjajo cilji in načela, predstavljajo določeno osnovno orientacijo za vzgojitelje, vendar pa konkretno pomoč nudijo dejavnosti, ki jih lahko vzgojitelji uporabljajo, ko posredujejo teme otrokom. Pri tem ni izpostavljeno, katere vrednote razvijajo določene dejavnosti, kar pomeni, da vzgojitelj sam izbira, uvaža in razvija takšne primere. Ko izbere dejavnost, otroka spodbuja, da dejavnost, ki ga pritegne, izbere sam in v njej vztraja. Na ta način se pri otroku razvije vrsta osebnostnih vrlin (vztrajnost, občutek izpopolnjenosti ob doseženem cilju, zupanje vase, pogum, samospoštovanje, poštenost, odgovornost idr.), ki jih sicer težko razvijamo.

Za uspešno obvladovanje različnih nalog v vrtcu otrok potrebuje podporo odraslih. Raven podpore je na začetku velika, tako fizično kot ustno, med obvladanjem dejavnosti pa se podpora zmanjša

samo na spremljanje in verbalno opominjanje. Ko otrok prevzame neko aktivnost, poveča občutek svoje osebne usposobljenosti, zaveda se lastnih prednosti in sposobnosti ter tako poveča osebno odgovornost. Prav obvladovanje določenih nalog pri aktivni vlogi v dejavnosti otroku razvije občutek odgovornosti.

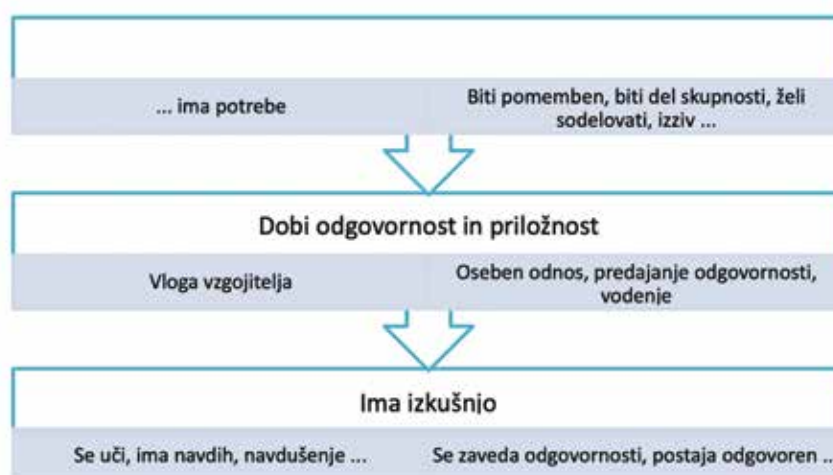
Kot vzgojiteljica vodim vzgojni proces tako, da v okviru danega načrta ponudim v dejavnostih različne možnosti izbire. Z dajanjem možnosti izbire spodbujam spretnosti odločanja, zadovoljujem potrebe po dejavnem prispevku ter motiviram za dokončno izvedbo nalog tako, da otrok uporabi svojo osebno moč. Odgovornost za odločitev je na posamezniku (otroku). Z dopuščanjem izbire otrokom razvijam zaupanje v lastne zmožnosti odločanja in prevzemanja odgovornosti. Tako postajajo odgovorni za svoje odločitve in ravnanja. Odgovornost otroci v vrtcu dobivajo postopoma; ko vem, da neko nalogo obvladajo, jim dam novo na višji ravni. Ne učim jih delati, sodelovati, temveč jih podpiram, da resnično delajo in sodelujejo. Pri tem načinu vzgoje uporabljam metode za spodbujanje pozitivnega vedenja, pojasnjevanja omejitev, nakazovanja posledic oz. metode, kjer pojasnim svoje zahteve z opozarjanjem. Vzgoja s podukom vsebuje čustveno in razumsko komponento, ki ugodno vplivata na moralni razvoj, saj se posameznik razvija v samostojno in odgovorno osebnost v skladu z njegovimi smernicami in z upoštevanjem drugih okoli njega. Podobno razmišlja Jung (2002, 90), ki pravi, da se mora vzgojitelj zavedati, da govorjenje in ukazovanje le malo koristita, toliko bolj pa koristi zgled. Hoffman (1970) izpostavi pozitivno okolje in pravi, naj vzgojitelj oblikuje takšno okolje, ki spodbuja in sprošča iniciativnost, zaupanje in spoštovanje.

Givertz in Segrin (2014) poudarjata, da je pri vzgoji pomembno postavljanje mej. Predvsem moramo biti pozorni, kje postavimo mejo med izvajanjem kontrole in prilagajanjem otroku. Postavljene meje ponazarjajo odgovornost otroka in nas samih, kako jih spoštujemo in kako se držimo pravil. S tem

ko postavljamo meje in pravila, otroka v skladu z njimi discipliniramo, mu zagotavljamo stabilnost in predvidljivost življenjskega okolja. Vzgojitelj, ki se je glede tega pripravljen pogajati in prilagajati, bo imel z otrokom funkcionalen odnos, skozi katerega se bo otrok naučil odgovornosti. Tak odnos temelji na komunikaciji, ki vključuje to, da se otroci v skupini med seboj pozorno poslušajo, kažejo razumevanje in utemeljujejo razloge za svoja dejanja in prepričanja.

Ena najpomembnejših nalog je ustvariti varno, ljubeče in spodbudno okolje, v katerem bo otrok lahko razvil vse svoje potenciale. Zaupati moram v zmožnost otroka, da bo zmožel, da bo sam rešil lastne probleme (glede na razvojno stopnjo). Otroku ne učim s pravili, temveč z vajo (ustvarjanjem priložnosti). Gre za učenje z delom (preko izkušnje se najlažje učijo – sami poizkusijo). V ospredju je dejavni odnos vzgojitelja in otroka (spoštovanje, zaupanje, zgled odraslega ...).

Prav tako je pomembna aktivna participacija otrok. Že pri dva- do triletnikih opazimo prvi opazen poskus odgovornosti, vedno več stvari želijo narediti sami (hočejo več, kot zmorejo, in prav to hotenje otrok je edina možnost za napredek). Pomembno je, da tega ne zadušimo. Izkušnje in prosocialne spretnosti dobijo, če jim zaupamo različne naloge: skrb za igrače, oblačila, čistočo ... Otroka poskušam pripeljati do tega, da postopno dejavno sodeluje pri določenih nalogah v izvedbenih oblikah dejavnosti, kot tudi, da prevzame odgovornost in samostojnost za igro, učenje in delo. Med izvajanjem jih spodbujam, da spoznajo vrednote, kot so npr. kaj je prav in kaj narobe, kako skrbeti za druge, pravičnost in pravice, da se drugih ne sme poškodovati, da je potrebna medsebojna pomoč in delitev stvari z drugimi, da je treba biti prijazen, vljuden, narediti tisto, kar se v igralnici pričakuje, se potruditi, biti prijateljski, vključevati v igro druge ... Delo izvajam v skupinah (vsak otrok ima svojo vlogo in odgovornost, učijo se drug od drugega, naučijo se voditi igro, dejavnost ...).



Dejavnosti za spodbujanje odgovornosti v oddelku

PODROČJE RAZVOJA	OPIS	AKTIVNOSTI, KI SPOD- BUJAJO ODGOVORNOST
TELESNO	Odgovorno preizkušanje svojih telesnih spretnosti	Igra na igrišču Sprehod Vadbena ura
DRUŽBENO	Odgovorno ravnanje do samega sebe pri različnih dejavnostih, izpeljavi nalog, izražanje svojega mnenja, poslušanje drugih	Naloge v skupini Dogovorjena pravila Meje
SPOZNAVNO	Med ponujenimi dejavnostmi izbrati tisto, kjer bo dejaven in bo uporabil svoje znanje	Samostojno in skupinsko reševanje nalog Veščine
ČUSTVENO-MOTIVACIJSKO	Znati nadzorovati čustva in občutke Izpeljati dejavnost z upoštevanjem drugih Doživljanje svobode kot prednosti, ki ima svoje meje (dogovorjene in poznane)	Igra v skupinah Skupinske dejavnosti Kotički Igrišče
MORALNO	Poznati pravila in vrednote v skupini Poznavanje vrtca kot okolja, v katerem je Odgovornost do drugih v vrtcu	Dan v vrtcu Rutinske dejavnosti Spoznavanje prostora/ov in ljudi v vrtcu

Odgovornost je torej zmožnost otroka odzvati se na situacije, probleme, dogodke tako, da prepozna samega sebe v svojem odzivu. V otroke in njihove sposobnosti je potrebno verjeti, saj ima vsak otrok svoje kvalitete in sposobnosti, ki jih moramo razvijati. Le tako razvijamo potencial v otroku.

V svoje delo načrtno vključujem spremljanje razvoja in napredka otrok kot podporo svojemu delu. Tako spoznam vsakega otroka. Ugotovitve spremljanja povečujejo možnost, da otroci razvijejo odgovorno ravnanje skozi proces, kar vpliva na njihov razvoj, krepi njihove zmogljivosti in razvija znanja, ki so potrebna za normalno vključevanje v življenje in delo v skupini. Vprašanje, kako otroke naučiti odgovornosti, ponudi odgovor, da je to postopek, ki je sestavljen iz tega, da otroku naložimo določene dolžnosti – kaj mora in česa ne sme storiti – in da ga

dosledno spremljamo, kako te naloge opravlja.

Postopek spremljanja otroka v določenem obdobju

V svoje delo načrtno vključujem spremljanje razvoja in napredka otrok kot podporo svojemu delu. Spremljanje temelji na zasnovanih opisnih izhodiščih. V svojem jedru (Tabela 3) se izhodišča osredotočajo na otroka in bistvene elemente, ki naj jih za življe-

nje pridobiva že v predšolskem obdobju: spretnosti, veščine in vrednote. Zaradi njihovega posebnega pomena jih je potrebno sistematično razvijati in preverjati v praksi. Ugotovitve spremljanja povečujejo možnost, da otroci razvijejo odgovorno ravnanje skozi proces, kar vpliva na njihov razvoj, krepi njihove zmogljivosti in razvija znanja, ki so potrebna za normalno vključevanje v življenje in delo v skupini.

REŠEVANJE PROBLEMОВ (OTROK)	KAZALNIKI OTROKOVEGA NAPREDKA (ODDELEK)
Otrok prepozna problem, ko se pojavi.	Zna se primerno odzvati v konfliktnih situacijah.
Otrok rešuje problem.	
Otrok poda različne rešitve problema.	Zaveda se odgovornosti za svoja dejanja.
Otrok reši problem.	Poišče pomoč in jo uporabi.
Otrok potrebuje pomoč pri rešitvi problema.	Izzive in težave poskuša reševati sam.

KOMUNIKACIJA	
Otrok pokaže interes za komunikacijo.	Razume in uporablja vedno več besed.
Otrok sodeluje v dialogu: predlaga/vpraša.	Napreduje v veščini postavljanja vprašanj.
Otrok nebesedno komunicira.	Učinkovito komunicira v različnih kontekstih, uporablja govor v različnih funkcijah.
Otrok komunicira primerno glede na okoliščine in starost (v skupini, individualno, uporaba vpljudnostnih izrazov ipd.).	
SPOSOBNOSTI IN ZNAČILNOSTI TER UPORABA LE-TEH	
Otrok prevzame pobudo za dejavnost, v kateri aktivno sodeluje.	Izkazuje prosocialno vedenje (posoja igrače, sodeluje z drugimi, pomaga drugim ipd.).
Otrok predlaga oz. vpraša za mnenje drugega otroka.	Zna slišati tudi mnenja drugih otrok in jih uporabiti za sprejemanje odločitev.
Otrok z vedenjem izraža svoja močna področja, pokaže/pove, v čem je dober.	Zna prepoznati svoja močna in šibka področja.
Otrok pokaže svoja šibka področja.	
MEDSEBOJNI ODNOSI	
Otrok ponudi pomoč drugemu otroku.	Vključuje se v različne oblike medsebojne pomoči.
Otrok je v skupini sproščen.	Izkazuje napredek v socialni igri (delitev vlog, argumentacija, upoštevanje drugih).
Otrok z lahkoto vzpostavlja odnose z drugimi.	Rad pomaga in izkazuje empatijo.
Otrok je aktiven član skupine, v kateri sodeluje.	Je sam aktiven in k sodelovanju zna pritegniti tudi druge v skupini.
	Napreduje v razumevanju in upoštevanju pravil, postaja odgovornejši.

Zaključek

V zgodnjih letih otrokovega življenja (predšolsko obdobje) je ključnega pomena to, v katero smer se bo razvijal otrokov »jaz«. Posredovanje vrednot predšolskim otrokom je zato ena najpomembnejših dejavnosti vzgoje. Zdrava odzivnost odraslih, odgovornih za vzgojo in izobraževanje otrok, gradi otrokovo odgovor-

nost. Prav občutek, da nekaj zmore narediti sam, otroku vliva tisto pravo samozavest, ki bo osnova, da si bo v življenju upal spopadati z izzivi in preizkušnjami. Če bo imel otrok možnost razviti pozitivno samopodobo (sprejemanje samega sebe z vsemi pozitivnimi in negativnimi lastnostmi), bo njegova osebnost prerasla v odgovornega državljana. Do

okolice bo razvil empatijo za sodelovanje, sprejemanje in spreminjanje v skupno dobro.

Izkušnje kažejo, da z različnimi nalogami in zadolžitvami (pomoč pri čiščenju garderobe, umivalnice, igralnice itd. – lahko bi jim rekli tudi dežurstva ter soodločanje o načrtovanju dejavnosti ter evalviranju izvedenih dejavnosti) pripomoremo k temu, da je otroku dana možnost za razvijanje oziroma prevzemanje odgovornosti do sebe in drugih.

Viri in literatura

- Arslan, E. (2010): Analysis of communication skill and interpersonal problem solving in preschool trainees – suggests education in problem solving. *Social behavior and personality*, vol. 38 (4), pp. 523-530.
- Botinčan, T. (2015): *Strokovni nasveti: Otroci in odgovornost*. Zagreb: Udruga za skrb djece s posebnim zdravstvenim potrebama 3L.
- Brock, A. (2012): Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 11 (1), pp. 27-44.
- Givertz, M. in Segrin, C. (2014): The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111-1136.
- Harcourt, D., Mazzoni, V. (2012): Standpoints on quality: Listening to children in Verona. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37 (2), pp. 19-26.
- Hoffman, M. L. (1970): Moral development. V: *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. II, str. 261-359, New York.
- Jarc, M. (2014): Najpomembnejša so prva leta. *Vzgoja*, vol. XVI/4, 64, pp. 14-15.
- Jung, C. G. (2002): *Psihologija in vzgoja*. Ljubljana: Studentska založba.
- Kovačič-Peršin, P. (2013): *Vzgoja za svetovni etos v šoli v Svetovni etos: globalno in lokalno*. Grosuplje: Partner graf.
- Kroflič, R. (1997): *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (1997): *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2006a): *Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvijanjem. Revija za duhovnost in kulturo*, 7(8), 88-94.
- Kurikulum za vrtce (1999). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf, 16. 1. 2020.
- Milivojevič, Z. (2015): Pomen discipline pri vzgoji. *Revija Mama*. Dostopno na: <http://mama.si/malcek/vzgoja/dr-milivojevic-zoran-pomen-discipline-pri-vzgoji>, 10. 2. 2020.
- Priporočila o načinih oblikovanja in ureničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008). *Educa*, vol. 17 (5/6), pp. 71-91.
- Sahlberg, P. (2018): *V vrtce vrniti igro. GO SVIZ Slovenije*. Dostopno na: <https://www.sviz.si/igro-nazaj-v-vrtce/>, 16. 1. 2020.

»Na krilih znanja v svet«: Izkušnje izobraževanja v tujini s projektom Erasmus+ KA101



Gordana Marković, prof. angleščine, OŠ Horjul

V članku z naslovom »Na krilih znanja v svet«: Izkušnje izobraževanja v tujini s projektom Erasmus+ KA101 opisujem naše razloge za odločitev vključevanja v mednarodni projekt. V okviru OŠ Ivana Groharja smo v projektu z uradnim nazivom Na krilih znanja v svet sodelovali dve leti. Naš namen in cilj sodelovanja je temeljil na ideji osebnega in strokovnega izobraževanja, rasti in razvoja, prav tako smo želeli izboljšati lastne metode in tehnike poučevanja, učenja učenja, spodbuditi motivacijo pri učencih in njihovo vključenost v sam proces pouka. V spodnjem članku izpostavim naše razloge za vključitev v projekt, kako je potekal izbor udeležencev in ali smo uresničili zastavljene cilje. Na koncu napišem še nekaj o svojem izobraževanju v Barceloni.

Uvod

Učiteljice OŠ Ivana Groharja, Škofja Loka, smo dve leti, od 31. 12. 2020 do 31. 12. 2022, bile vključene v mednarodni projekt Erasmus+ KA101 z naslovom Na krilih znanja v svet (Knowledge runs the world). V projekt smo bile vključene tako razredne kot predmetne učiteljice, sama pa sem se prvič soočila z vodenjem in koordiniranjem mednarodnega projekta. Vključenost v projekt nam je ponudila strokovno napredovanje in izpopolnjevanje, lahko pa smo se odločale za izobraževanja v tujini v obliki obiskov na tujih šolah, strukturirane tečaje, ali spremljanje dela učiteljev pri njihovem delu (angl. *job shadowing*). Izmed šestih prijavljenih udeleženk se nas je pet odločilo za strukturirane tečaje, medtem ko se je ena kolegica odločila za *job shadowing* in je obiskala šolo v Angliji. Udeležence, ki smo se prijavile na projekt, smo si predvsem že-

lele osebne in profesionalne rasti, ki bi posledično in dolgoročno gledano doprinesla k ugledu in razvoju naše organizacije.

Kakšni so bili naši cilji pri vključevanju v projekt Na krilih znanja v svet?

Naši cilji so temeljili na predpostavki, da bi s pridobljenim znanjem učiteljice udeleženke postale bolj motivirane, zadovoljne, samozavestne in bolj strokovno opremljene. V naši organizaciji smo si želele razvijati nove metode in tehnike poučevanja, nove načine uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), razvijati kompetence učenja učenja, inovativnosti, podjetnosti, bralne pismenosti in kritičnega mišljenja. Pri tem smo želele spodbuditi večjo motiviranost uencev, saj smo bile mnjenja, da se je nivo njihovega zanimanja in sodelovanja pri pouku skozi leta





znižal. Ugotovile smo, da so klasične metode poučevanja postale zastarele, zato smo našim učencem želele ponuditi nove, modernejšie, sodobnejše strategije učenja in nove pristope poučevanja. Cilji našega projekta so bili seznaniti se z inovativnimi metodami poučevanja, preizkusiti inovativne metode v praksi, poskrbeti za bolj pester pouk, spodbuditi večjo aktivnost in zanimanje pri učencih s pomočjo novo pridobljenih znanj, spoznati nove možnosti dela z učenci izven učilnice (v naravi) in nadgraditi uporabo IKT. Poleg tega smo želele pridobiti širok spekter znanj za spodbujanje motivacije pri učencih in pridobljena znanja uporabiti v praksi. Želele smo pridobiti enostavne tehnike za izboljšanje pozornosti in koncentracije v razredu, poskrbeti za bolj pester pouk, spodbuditi radovednost pri učencih, odkriti lastne ustvarjalne vire, se motivirati in navdušiti za vsakodnevno delo ter prenesti pozitivno držo na ostale učitelje. Nenazadnje smo želele okrepiti sodelovanje med

učenci in s pomočjo različnih medijev in digitalne pismenosti ozavešiti njihovo ustvarjalno in kritično razmišljanje. Spoznati smo želele učitelje iz drugih držav EU in si izmenjati primere dobrih praks, ideje, pristope medkulturnega učenja ter zgraditi mrežo za nadaljnje mednarodno sodelovanje. S tem ko učitelji komuniciramo v tujem jeziku, sami sebi dokazujemo, da tuji jezik ni ovira pri doseganju naših ciljev. To vpliva na našo boljše samopodobo, kar posledično vpliva na boljše kvaliteto poučevanja. Na ta način svoje izkušnje prenašamo na učence. Na izobraževanjih v tujini smo si želele izmenjavati pedagoška znanja in izkušnje. S spoznavanjem drugačnih pedagoških pristopov v učilnici ali v naravi lahko učitelji popestrimo pouk in nove metode predstavimo tudi kot primere dobrih praks ostalim sodelavcem. Hkrati smo pričakovale, da bo mobilnost omogočila dodatno motiviranost za delo in oblikovanje novih kompetenc na področju pedagoške prakse, zadovoljstvo udeležencev pa bi pozitivno vplivalo na motiviranost učencev in medsebojno sodelovanje znotraj šole. Menimo, da so izobraženi, strokovno usposobljeni in izkušeni ter samozavestni učitelji pridobitev za vsako šolo, saj si vsak učitelj želi biti dober učitelj in učencem ponuditi največ, kar lahko. Prav tako smo menile, da bi s takšno mobilnostjo pridobili vsi – mi, kot učitelji, saj bi se bolj konkretno seznanili z novimi metodami poučevanja in posredovanja znanja, učenci pa bi dobili večji interes za učenje in bili pri pouku bolj aktivni. Takšno izobraževanje med drugim poveča tudi ugled šole, saj dokazuje, da se učitelji zanimamo za aktualne zadeve in se trudimo poskrbeti za pestrost pouka.

Kdo smo bile udeleženke?

Za projekt smo izbrali dve učiteljici angleškega jezika, učiteljico nemškega jezika, učiteljico slovenskega jezika in dve učiteljici razrednega pouka. Vse učiteljice smo bile željne novih znanj in ugotavljale smo, da je v slovenskem prostoru premalo primernih izobraževanj, s katerimi bi potešile svoje želje po znanju, zato smo se odločile, da odidemmo na izobraževanja v tujino. Nekatere v svojem dodiplomskem izobraževanju nismo bile deležne nikakršnega usposabljanja izven meja naše države, čeprav smo študirale tuji jezik. Kot učiteljice tujega jezika pa smo si od nekdaj želele izobraževanja v tujini, saj se nam zdi, da moramo biti pri poučevanju tujega jezika suverene. Zavedale smo se, da samo želja po izobraževanju ni dovolj, zato smo si poleg tega želele pridobiti in izboljšati tudi znanja na področju govornega in pisnega sporočanja, slušnega razumevanja in same izgovorjave jezika. Poleg jezikovnih veščin smo želele poglobiti tudi znanja o metodah in načinih dela z učenci. Nenazadnje moramo tuji jezik uporabljati pred svojimi učenci, včasih tudi pred njihovimi starši

in pred ostalimi učitelji. Kadarkoli gre za kak tuji obisk na šoli ali mednarodno izmenjavo, moramo biti prisotne in z našim znanjem jezika pripomoči k premagovanju ovir med udeleženci. Učiteljica slovenščine že vrsto let poučuje na šoli in ima zelo veliko izkušenj ter pedagoške prakse tudi na področju izobraževanj učencev tujcev, pri katerih je potreben drugačen pristop, zato se je odločila za tečaj poučevanja skozi igro. Učiteljici razrednega pouka sta pred leti sodelovali v projektu Comenius, v okviru katerega sta se povezali s šolami iz Anglije, Poljske in Italije. Pri tem projektu je šlo bolj za obiske učiteljev in učencev na šolah v omenjenih državah, zdaj pa sta se učiteljici želeli usmeriti bolj v svoje lastno izobraževanje in osebni razvoj.

Pred samo prijavo projekta sem kot koordinatrica imela predstavitev pred celotnim učiteljskim zborom, na katerem sem predstavila projekt in njegov namen, potem pa so zainteresirani učitelji in delavci šole napisali motivacijsko pismo. V njem so opisali svoje želje, vzroke za sodelovanje in pričakovanja. Napisati so morali tudi, kako bi njihovo izobraževanje pripomoglo k njihovemu lastnemu napredku in kako bi s pridobljenim znanjem pripomogli k razvoju šole. Po tem je tudi ravnatelj šole opravil pogovor z vsemi zainteresiranimi kandidati. Po našem mnenju smo izbrali najboljše kandidatke, ki so ustrezale sledečim kriterijem: pravočasna prijava, razmišljanje o svojih šibkih točkah, kako izboljšati svoje šibke točke, ali se izbira izobraževanja in izobraževalnega obiska nanaša na potrebe in cilje šole, pridobivanje IKT znanja in kako motivirati učence.

Ali smo izpolnile cilje, ki smo si jih zadale?

Izvedle smo en obisk šole in 5 strukturiranih tečajev. Štiri strukturirane tečaje smo izvedli v okviru organizacije Europass Teacher Academy in enega v okviru organizacije International Training Centre (ITC). Obisk šole je potekal na šoli Sparkwell All Saints Primary School v Plymouthu v Angliji. Za iskanje strukturiranih tečajev smo se najprej poslužile spletne platforme School Education Gateway, ki nas je dokaj razočarala, saj je bil nabor spletnih tečajev kar precej omejen, poleg tega pa na omenjeni platformi nismo dobile ustreznih informacij. Poskusile smo tudi s spletno platformo English Matters, ki pa je imela nepotrebne zahteve za udeležence glede protikoronskih varnostnih ukrepov. Nato smo se odločile za Europass Teacher Academy, s katero smo bile zadovoljne, saj je nabor tečajev in različnih lokacij zelo pester, poleg tega pa na platformi dobite vse potrebne informacije, kot so vsebina tečaja, podatki o lokaciji, predavateljih, trajanje tečaja, cena in sam program. Prav tako niso zahtevali protikoronskih ukrepov, ki niso sovpadali s tistimi, ki jih je zahtevala ciljna država. Poslužili smo se tudi spletne

platforme ITC, ki je omogočila prijavo strukturiranega tečaja v Pragi in udeležence opremila z vsemi pomembnimi informacijami glede programa.

Naslovi strukturiranih tečajev so bili sledeči: Integrating Creativity and Innovation into Teaching, Creative Strategies for Language Teachers, Student-centered Classroom: Teachers as Promoters of Active Learning, Game-based Learning and Gamification, Brain-based Learning: Understanding How Students Really Learn. Tečaji so potekali v Barceloni, Dublinu, Pragi in Budimpešti. Tematika strukturiranih tečajev je bila podobna, in sicer, kako popestriti pouk in motivirati učence. Po prihodu s tečajev je vsaka udeleženka primere dobre prakse preizkusila pri svojih urah pouka in izvedla hospitacije za druge učitelje ter vodstvo šole. Tudi izobraževalni obisk na delovnem mestu, in sicer obisk angleške šole, je bil zelo uspešen. Učiteljica se je seznanila z gozdno tematiko, prisostvovala pri urah in načrtovanju ur ter dobila vpogled v uporabne materiale s tega področja. Po opravljenem obisku je učiteljica na igrišču šole uredila senzorno pot, kjer se učenci spoznavaajo z različnimi materiali in občutki ob hoji. Menimo, da so bili naši cilji v celoti doseženi, saj smo napredovale na profesionalnem področju in področju osebne rasti; začele smo uporabljati nove metode in tehnike poučevanja, nove načine uporabe IKT, s pomočjo strukturiranih tečajev pa smo učiteljice postale tudi samozavestnejše v komunikaciji v angleškem jeziku, saj so vsa izobraževanja in komunikacija med udeleženci potekala v angleščini. Uspešno smo se seznanile tudi z inovativnimi metodami poučevanja, kot je poučevanje preko igre in drugih sredstev, ki povečujejo motiviranost in aktivnost pri učencih. Napredovale smo na področju digitalne tehnologije, saj smo v obdobju pandemije novega koronavirusa spoznale, da potrebujemo osvežitev in nadgradnjo, kljub temu da smo se z vsemi izzivi in preizkušnjami uspešno spopadale.

Na tečajih smo se ukvarjale z različnimi aplikacijami, ki pri učencih spodbujajo ustvarjalnost in nam, učiteljem, pomagajo popestriti ter nadgraditi pouk. Igrali smo se različne družabne igre, pri katerih smo se bolje spoznali, tudi s pomočjo PowerPoint prezentacij. Nadalje smo spoznali veliko spletnih orodij, kot so Bookcreator za ustvarjanje spletnih knjižic, Canva, Genial.ly, Voicethread, Storybird, Coggle, Toontastic 3D, Pixton, Paddlet, Autodraw, GoNoodle, TesTech/Blendspace idr. Izobraževanja so nam pomagala spoznati aplikacije in spletna orodja za popestritev pouka in bi jih priporočile vsakomur, ki svoje učence želi bolje motivirati, spodbuditi njihovo ustvarjalno žilico in tudi spoznati svojo ustvarjalnost. Me smo spoznale, da smo izboljšale spretnosti s podro-



čja znanosti in tehnologije, digitalne spretnosti, učenje učenja, kulturno ozaveščenost in izražanje. Postale smo bolj motivirane za razvoj svojih strokovnih kompetenc, se učile na podlagi dobrih praks v tujini, pridobile praktične spretnosti, delile svoja znanja in spretnosti z učečimi se sodelavci, eksperimentirale z novimi praksami učenja in jih razvijale, izboljšale svoje poznavanje izobraževalnih sistemov v drugih državah, sposobnosti dela v skupini in čustvene spretnosti. Udeleženka obiska tuje šole pa je pridobila spretnosti in veščine na področju komunikacije v tujem jeziku, poučevanja na prostem, praktične spretnosti (načrtovanje, organizacija in vodenje projektov), izboljšala je svoje poznavanje metod ocenjevanja in vrednotenja spretnosti in kompetenc, izboljšala tudi poznavanje izobraževalnega sistema v tuji državi (Angliji), ustvarila nove stike, pridobila kompetence eksperimentiranja z novimi praksami učenja in metodami poučevanja, pridobila praktične sposobnosti in izboljšala svoja znanja o predmetih, ki jih poučuje in o svojem strokovnem znanju.

S tem menimo, da je naš projekt dosegel pričakovane cilje, saj smo dobile pozitivne povratne informacije s strani vodstva šole, učiteljskega zbora in tudi samih učencev. Projekt smo predstavile tudi na pedagoških sestankih, poleg tega smo izvedle hospitacije za ostale učitelje in tudi vod-

stvo šole in pozele pozitivne odzive. Na učnih urah smo izpeljale primer projektnega, sodelovalnega dela v skupini. Učenci so v skupinah obravnavali določeno temo in s pomočjo spletnih strani iskali zahtevane informacije, potem pa v skupini na izvirni način (kviz, intervju, dramatizacija, igra vlog) predstavili, kar so se naučili. Takih in podobnih ur smo izpeljale kar nekaj in doživele zanimanje ter povečan interes učencev za učenje in usvajanje znanja.

Moje izobraževanje v Barceloni

V okviru projekta Erasmus+ KA101 sem se odpravila na strokovno izobraževanje v Barcelono. Strukturirani tečaj Integrating Creativity and Innovation into Teaching je organizirala Europass Teacher Academy s sedežem v Firencah, Italija, in je potekal od 5. 7. do 10. 7. 2022 v njihovih prostorih v Barceloni. Za ta tečaj sem se odločila zaradi izboljšanja motivacije in kreativnosti pri učencih. Menim, da smo se v času pouka na daljavo vsi morali na novo naučiti nekih novosti, tehnik in predvsem uporabe spletnih aplikacij za popestritev pouka.

Prvi dan smo se spoznali z italijansko predavateljico Federico Di Bartolomeo, katere energičen in odprt način komunikacije me je že takoj na začetku navdušil. Nato smo se spoznali še udeleženci med seboj. Prišli smo iz različnih krajev Evrope, predvsem iz Romunije, Poljske, Slovaške, Bolga-

rije in Madžarske. Prvi dan smo se bolje spoznali, nato pa smo se predstavili, večinoma s PowerPoint predstavitvami. Spoznali smo tudi naš urnik za prihajajoči teden, ki je temeljil predvsem na poučevanju ustvarjalnosti v razredu in raznih spletnih aplikacijah za popestritev pouka.

Drugi dan smo imeli zanimivo predavanje na temo kreativnosti in spraševali smo se, kaj sploh je kreativnost. Federica nam je razložila, da poznamo več dimenzij kreativnosti, kot so izvirnost (redke in ustvarjalne ideje), fleksibilnost (prehajanje od ene ideje k drugi), elaboracija (razširitev ideje), sinteza (združevanje navadno nezdružljivih predmetov) in umetniška vrednost.

Kako lahko spodbudimo učenčevo ustvarjalnost? Tako, da najprej vzpodbudimo ustvarjalnost pri sebi; kot učitelji moramo postati kreativni. Nato moramo kreativnost začeti poučevati in uporabljati različne tehnike, ki prikazujejo kreativnost pri učencih. Ljudje, ki so ustvarjalni, se po navadi zavedajo svoje ustvarjalnosti; posedujejo domišljijo, neodvisnost, radi tvegajo, imajo veliko energije, so radovedni, imajo izviren občutek za humor, privlači jih zapletenost, imajo umetniška nagnjenja, so odprti, potrebujejo čas zase. Nato smo spoznali zanimivo spletno orodje Bookcreator za ustvarjanje preprostih knjižic.

Tretji dan smo dobili novo predavateljico, Ayçe Kepir iz Turčije. Tudi njen način predavanja je bil zanimiv, a nekoliko bolj umirjen. Predstavila nam je ustvarjalnost v razredu. V spomin se mi je vrezal citat Pabla Picassa: »Every child is an artist. The problem is to remain an artist once they grow up« (Fineberg 1997). Poslušali smo tudi TEDx predstavitev Sira Kena Robinsona, ki je poudaril: »We don't grow into creativity, we grow out of it. Or rather, we get educated out of it« (Robinson 2007).

Četrty dan smo se pogovarjali o fazah (in mitih) ustvarjalnega procesa. Sam proces naj bi bil sestavljen iz petih faz (priprava, inkubacija, vpogled, vrednotenje, elaboracija). Spoznali smo tudi nova spletna orodja (Toontastic 3D, Pixton.com, Canva, Voicethread, Storybird, Coggle, Autodraw, Quizlet, goNoodle ...).

Zadnji dan smo spoznali ScreenPal (predhodno Screencast-O-Matic) aplikacijo, ki sem jo že sama uporabljala med poukom na daljavo in ki omogoča snemanje razlag, navodil ... Spoznali smo tudi metodo Elevator Pitch. Tukaj smo igrali igrico, pri kateri smo bili razdeljeni v skupine, in vsaka skupina je izvela listek (besedo) za samostalnik, listek za glagol in listek za pridevnik. Nato je na podlagi teh treh besed sestavila »proizvod«, ki ga je

»prodajala« drugim udeležencem. Naša skupina je izvela besede »laptop«, »think« in »modern«, tako da smo sestavili oglas za računalnik, ki misli namesto vas. Proti koncu smo razdelili certifikate o opravljenem izobraževanju.

Če povzamem, lahko povem, da mi je izobraževanje pomagalo razširiti obzorja, predvsem pri uporabi nekaterih spletnih aplikacij za nadgradnjo in popestritev pouka, spoznati nove ljudi in stopiti korak iz svoje cone udobja. To izobraževanje bi vsekakor priporočila vsakomur, ki si želi učence motivirati, spodbuditi njihovo ustvarjalno žilico in tudi spoznati svojo ustvarjalnost. Velikokrat pri učiteljskem poklicu nimamo veliko prostora za lastno ustvarjalnost, saj smo omejeni s časom, urnikom, kriteriji, dnevnimi in letnimi pripravami, snovjo, ocenami in raznimi drugimi zunanjimi pritiski. Lepo se je bilo sprostiti in zamenjati vloge, medtem ko nekdo drug predava. Od vseh aplikacij bi vsekakor priporočila bookcreator.com, ki ga bom tudi sama uporabljala, poleg tega bom uporabljala še Canva, Padlet, Quizlet, ScreenPal (sploh pri pouku na daljavo) in Elevator Pitch.



Viri in literatura

Fineberg, J. (1997): *The Innocent Eye: Children's Art and the Modern Artist*. Princeton: Princeton University Press.
Robinson, K. (2007): *Do schools kill creativity?* TEDx predstavitev na Youtube, dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>, 25. 3. 2024.

Spremembe pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu



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 zadnjo novelo Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 16/24) se bodo s 1. 9. 2024 začele uporabljati tudi spremembe na področju izobraževanja učencev s posebnimi potrebami na domu. Pred novelo Zakona o osnovni šoli je bilo to področje normativno urejeno le v Pravilniku o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu, kar ni bilo ustrezno, saj je predmetni pravilnik določal pravice in obveznosti učencev s posebnimi potrebami na domu, četudi se lahko pravice urejajo le z zakonom, ne pa s podzakonskimi predpisi. Vendar bo zdaj to nezakonito stanje sanirano.

SPLOŠNI OKVIR IZOBRAŽEVANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI NA DOMU

Starši imajo pravico organizirati osnovnošolsko izobraževanje na domu za svojega otroka s posebnimi potrebami, vključenega v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojene programe (z enakovrednim izobrazbenim standardom in z nižjim izobrazbenim standardom) ali v prve štiri stopnje posebnega programa vzgoje in izobraževanja, če je tako odločeno v odločbi o usmeritvi. Navedeno pomeni, da o pravici do izobraževanja na domu še vedno odloča Zavod RS za šolstvo, pri čemer je edina sprememba ta, da se učenec, ki je usmerjen v posebni program vzgoje in izobraževanja, lahko izobražuje na domu le v prvih štirih stopnjah, medtem ko do zdaj te omejitve ni bilo in se je učenec lahko izobraževal v posebnem programu vzgoje in izobraževanja ves čas, torej tudi na peti in šesti stopnji.

Tudi po novem bodo starši morali za pomoč pri izvajanju izobraževanja na domu zagotoviti osebo, ki izpolnjuje pogoje za izvajanje javno veljavnega programa, v katerega je učenec usmerjen. Izvajalca izobraževanja na domu novela zakona terminološko poimenuje kot »učitelja za izobraževanje na domu«. Starši so dolžni zagotoviti tudi opremo oziroma didaktične pripomočke, potrebne za doseganje ciljev in standardov znanja, določenih z učnimi načrti, kar

je ostalo nespremenjeno, vendar z vidika ustavne pravice do brezplačnega osnovnošolskega izobraževanja izrazito krivično do staršev otrok, ki zaradi življenjsko ogrožajočih zdravstvenih težav ali zdravstvenih omejitev ne morejo biti prisotni pri pouku.

Zakonodajalec je v noveli posebej izpostavil, da starši z izbiro izobraževanja na domu prevzamejo vse obveznosti, povezane z izvedbo izobraževanja svojega otroka, vključno s prevozi v šolo in nazaj.

Novela Zakona o osnovni šoli prinaša pomembni spremembi, in sicer, da morajo starši najpozneje do 16. avgusta tekočega šolskega leta za naslednje šolsko leto o izobraževanju na domu pisno obvestiti osnovno šolo, v katero je otrok vpisan, ter da pravice do izobraževanja na domu med šolskim letom ni mogoče uveljavljati. V dosedanji ureditvi se je ta pravica lahko uveljavljala tudi sredi šolskega leta in menim, da je nova ureditev glede tega boljša in bolj praktična, saj je do zdaj prihajalo do številnih zapletov, kadar se je o pravici do izobraževanja na domu odločilo sredi šolskega leta.

Starši morajo tako, navkljub pravici do izobraževanja na domu, v kateri je odločeno v odločbi Zavoda RS za šolstvo, najpozneje do 16. avgusta tekočega šolskega leta za naslednje šolsko leto o izobraževanju na domu pisno obvestiti osnovno šolo, v katero je otrok vpisan, in to vsako šolsko leto posebej. Obvestilo vsebuje ime in priimek otroka, kraj, kjer bo izobraževanje potekalo, ter ime in priimek oseb, ki bodo otroka poučevale.

Starši lahko med šolskim letom prekinajo izobraževanje na domu. Vključitev učenca v izobraževanje v osnovni šoli je mogoča do začetka rokov za ocenjevanje znanja za učence, ki se izobražujejo na domu, določenih v Pravilniku o šolskem koledarju za osnovne šole. O prekinitvi izobraževanja na domu starši pisno obvestijo osnovno šolo. Zakon je na tem mestu

pomanjkljiv, saj bi moralo biti določeno, da morajo starši o tem obvestiti tudi Zavod RS za šolstvo. V primeru odločitve, da se otrok ne bo več izobraževal na domu, bi Zavod RS za šolstvo namreč moral izdati novo odločbo, s katero bi odločil, da se pravica do izobraževanja na domu ukinja, in bi šlo po pravnem statusu za deklarativno odločbo.

Podrobnejši postopek uveljavljanja pravice staršev učencev s posebnimi potrebami do izobraževanja na domu bo določen s podzakonskim predpisom.

OBVEZNOSTI OSNOVNE ŠOLE IN OCENJEVANJE UČENCA S POSEBNIMI POTREBAMI

Osnovna šola za učenca s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu:

- ob začetku šolskega leta staršem predstavi cilje, standarde znanja, merila ocenjevanja in pogoje za napredovanje v naslednji razred;
- starše sproti obvešča o rokih in načinu izvedbe ocenjevanja znanja učenca ter izvede ocenjevanje znanja v rokih, ki so določeni s Pravilnikom o šolskem koledarju za osnovne šole;
- omogoči izposojlo učbenikov iz učbeniškega sklada;
- omogoči opravljanje teoretičnega in praktičnega dela kolesarskega izpita;
- obvesti starše o terminih zdravniških pregledov učencev;
- zagotovi izvajanje dodatne strokovne pomoči v skladu z odločbo o usmeritvi; ter
- skupaj z učiteljem za izobraževanje na domu v skladu z ZUOPP-1 pripravi individualiziran program, v katerem določi način, razporeditev in obseg neposrednega opravljanja vzgojno-izobraževalnega dela učitelja za izobraževanje na domu.

Znanje učenca s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu, se bo po novem ocenjevalo iz vseh predmetov glede na predmetnik posameznega razreda javno veljavnega izobraževalnega programa osnovne šole, v katerega je učenec usmerjen. Ta sprememba zna doprinesiti k upadu zahtev za izobraževanje učencev s posebnimi potrebami na domu.

Znanje učenca, ki se izobražuje po posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, osnovna šola preverja kot napredovanje po operativnih ciljih iz individualiziranega programa s področja razvijanja samostojnosti, splošne poučenosti in enega izbranega področja iz obveznega dela programa.

Ocenjevanje znanja učenca s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu, se izvaja na osnovni šoli, v katero je učenec vpisan. Strokovna skupina lahko z individualiziranim programom zaradi boleznih učenca izjemoma odloči, da ocenjevanje poteka na domu. Znanje učenca oceni izpitna komisija.

Ocenjevanje znanja se za učenca s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu, opravlja v rokih, določenih s Pravilnikom o šolskem koledarju za osnovne šole, lahko pa se opravlja tudi predhodno ali v dveh delih, in sicer v rokih, ki jih na predlog strokovne skupine, ki pripravlja in spremlja individualizirani program učenca s posebnimi potrebami, določi ravnatelj. Nenavadno in nerazumljivo je, da zakonodajalec med predlagatelje drugačne časovne izvedbe ocenjevanja znanja ne šteje več staršev, ki so bili do zdaj – poleg strokovne skupine na šoli – upravičeni predlagatelji.

Če učenec s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu, ne doseže minimalnih standardov znanja oziroma je negativno ocenjen pri posameznem predmetu, ima pravico do ponovnega ocenjevanja znanja pred začetkom naslednjega šolskega leta.

Učenec s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu in ponovnega ocenjevanja znanja ne opravi uspešno, mora v naslednjem šolskem letu nadaljevati osnovnošolsko izobraževanje v šoli. V tem primeru starši pravice do izobraževanja učenca na domu v naslednjih razredih ne smejo več uveljavljati, kar je pomembna zakonska novost. Če učenec 9. razreda ponovnega ocenjevanja znanja ne opravi uspešno, lahko opravlja popravni izpit ali 9. razred ponavlja.

POSEBNE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA NA DOMU ZA UČENCA S POSEBNIMI POTREBAMI IN UČENCA, NAMEŠČENEGA V STROKOVNI CENTER

Učencu s posebnimi potrebami, ki se zaradi življenjsko ogrožajočih zdravstvenih težav ali zdravstvenih omejitev izobražuje na domu in bi lahko občasno sodeloval pri pouku, se lahko z odločbo o usmeritvi omogoči prilagodljiva oblika izobraževanja – kombinacija izobraževanja v osnovni šoli in na domu. Starši zagotovijo učitelja za izobraževanje na domu, dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja na domu ali v osnovni šoli, fizična pomoč pa se izvaja le v času obiskovanja pouka v osnovni šoli.

Za učenca s posebnimi potrebami, ki se izobražuje na domu in je v skladu z Zakonom o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju nameščen v strokovni center, strokovna skupina v individualiziranem programu (in ne Zavod RS za šolstvo z odločbo o usmeritvi) določi, da se lahko izobražuje na domu. V tem primeru se učenec izobražuje v strokovnem centru, ocenjevanje znanja pa izvaja osnovna šola, v katero je učenec vpisan.

Podrobnejši postopek uveljavljanja pravice do posebnih oblik izobraževanja učencev s posebnimi potrebami na domu bo določen v podzakonskem predpisu.



Revija Didakta, št. 227
marec, april 2024

Za založbo
Rudi Zaman

Urednica
Jera Toporiš

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

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

Jezikovni pregled
Jera Toporiš

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Gustave Loiseau, *Pomlad* (1906)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Natisnjeno v EU.

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

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

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

Navodila avtoricam in avtorjem

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

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

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

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

Članek v reviji

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

Članek v zborniku

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

Zbornik

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

Knjiga

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

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

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

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

Vir 1: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2013): *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. Dostopno na http://www.mk.gov.si/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. Pridružujemo si pravico do manjših sprememb.

Naročite se na revijo Didakta

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

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.

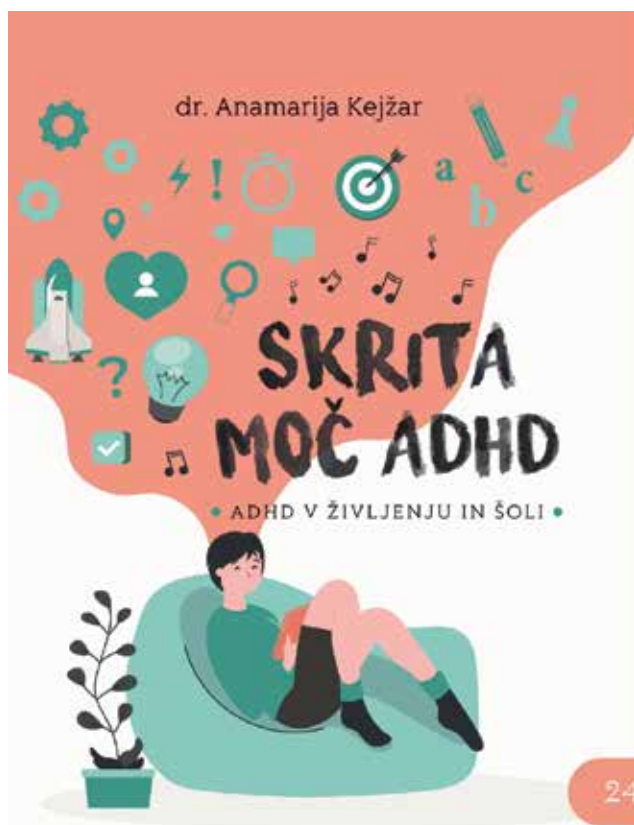
Pustolovski park Betnava

H-1, Ljubljanska ulica 128



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

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



 DIDAKTA

dr. Anamarija Kejžar

Skrita moč ADHD

ADHD v življenju in šoli

Priročnik Skrita moč ADHD je poln pozitivno naravnanih napotkov in dejstev, ki razbijajo razširjene mite o ADHD. Celostno, poglobljeno in strokovno podkovano potovanje skozi življenje z ADHD.

"Priročnik je pravo darilo za starše, pedagoške delavce in posameznike z ADHD, ki si želijo boljšega razumevanja te diagnoze in praktičnih usmeritev, kako z njo krmariti skozi izzive vsakdana – od vrtca do službe ter v medosebnih odnosih." - Lara Pirc, otroška psihologinja

248 strani, 39,99 €

 DIDAKTA

☎ 04 5320 200

✉ zalozba@didakta.si

🌐 www.didakta.si

Copia **biro**



Slika je simbolična

*Cena ne vključuje DDV

- Hitrost tiskanja: 25 – 35 strani na minuto
- Avtomatski podajalnik dokumentov
- Format papirja: A5R do A3
- Količine so omejene

**Najemite barvno A3 večfunkcijsko lasersko
napravo Canon že za 9,90€/mesečno**



Member of
SLOVENIAN
BUSINESS CLUB

