

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

letnik XXXIII | www.didakta.si

224

september, oktober
2023
(dvojna številka)



MOSTOVI MED NAMI *mag. Barborič Vesel* | **KAKO RAZVITI USPEŠEN**
ODNOS Z UČENCEM Z ADHD? *doc. dr. Anamarija Kejžar* | **VKLJUČEVANJE**
GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE V POUK NA RAZREDNI STOPNJI *Kotnik*
UČENJE S CHATGPT-JEM *mag. Slana* | **ABSENCE IN NJIHOVE TEŽAVE**
Mandič | **INTERVJU: Tone Partljič** | **ŠOLSTVO IN PRAVO** *mag. Petelin*

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



Čas je, da stopimo skupaj ...

Help me if you can, I'm feeling down
And I do appreciate you being 'round
Help me get my feet back on the ground
Won't you please, please help me?
The Beatles, *Help!*

... in se postavimo na noge, potem ko jo je letošnje poletje zagodlo marsikomu in popestrilo že tako naporen pričetek novega šolskega leta.

V teh turbulentnih časih, ko se narava ravna po svojih zakonih, ob tem ne prizanaša in vedno znova kaže svojo neukrotljivost, se v človeka hitro in nemalokrat prikrade občutek nemoči. Kljub temu smo Slovenci tudi tokrat dokazali, da zmoremo premagati še tako nepredstavljljive ovire na poti do uspeha. Ob tem se zavedamo, da brez pomoči drugih (velikokrat) ne gre, solidarnosti in medsebojne pomoči pa se vsak izmed nas nauči prav v šoli ali vrtcu. In tako je prav, da vas tudi to jesen čez šolski prag pospremi pedagoška revija, ki jo prav v tem trenutku vedoželjno držite v rokah in vam v branje ponuja zanimive ideje, kako se spopasti z izzivi v razredu in izven njega.

V duhu obeleževanja in sprejemanja posebnosti vam tokratna številka revije prinaša prispevek o ADHD v šoli, v katerem doc. dr. Anamarija Kežar razbija mite in napačne predstave o ADHD ter daje napotke, kako obravnavati, spodbujati ter nuditi pomoč otrokom z ADHD v šolskem prostoru.

V nadaljevanju vas poleg dobrih praks v slovenskih vrtcih, šolah in gimnazijah k branju vabi članek o uporabi umetne inteligence pri učenju tujih jezikov v srednji šoli, pravilni rabi moderne tehnologije in njenih pozitivnih učinkih na učni proces.

Rubrika šolska teorija tokrat prinaša krajšo razpravo o problematičnosti izostajanja od pouka v srednji šoli ter prispevek, ki razglablja o načinih vzpostavljanja bolj vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja, novih moči in zagona pa vam nenazadnje nudi intervju s Tonetom Partljičem o ljudski žalosti, ki je pisateljem nemalokrat v navdih.

Nekoliko manj spočiti, a z optimistično iskrico v očeh se torej to jesen vračamo v domačnost šolskih klopi. Želim vam, da bo letošnje šolsko leto vendarle minilo mirno, brez dodatnih (podnebnih) skrbi, pa zato s kakšno bogato izkušnjo več – po dežju vedno posije sonce!

urednica revije *Didakta*,
Jera Toporiš

KOLUMNA Mostovi med nami mag. Darja Barborič Vesel	4
ADHD IN ŠOLA Kako razviti uspešen odnos z učencem z ADHD? doc. dr. Anamarija Kežar	6
ŠOLSKA PRAKSA Igra kot orodje za razvoj srečnih otrok Lea Svatina Janžič	13
Z bolj natančnim branjem do boljših rezultatov na tekmovanju za bralno značko Vida Pondelek	16
Vključevanje gledališke pedagogike v pouk na razredni stopnji Vida Kotnik	21
Učenje s ChatGPT-jem – preplet človeške ustvarjalnosti in napredka tehnologije mag. Sonja Slana	26
MED TEORIO IN PRAKSO Nasilje v vrtcu Uršula Križmančič	31
Integracija priseljenih otrok v slovenske vrtce Anielka Pevc	35
Spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja s skupnim branjem odraslih in otrok Mojca Pezdirc	39
Delavnice opismenjevanja za predšolske otroke Ajda Bivic	43
Stalno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje strokovnih delavcev v vrtcu Alma Havkič	48
ŠOLSKA TEORIJA Absence in njihove težave Davor Mandič	52
Dodatna strokovna pomoč v konceptu inkluzije Nina Volčanjek	54
Biblioterapija ali bibliosvetovanje? Literatura v namen vzgoje in izobraževanja Živa Slavec	58
INTERVJU Tone Partljič: »Pisatelj mora imeti občutek za ljudsko žalost.« Lidija Butina	62
ŠOLSTVO IN PRAVO Uhani, prstani in druga bižuterija otrok v vrtcu – prepoved ali modna zapoved? mag. Domen Petelin	70

Mostovi med nami



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.

Letošnje poletje smo Slovenci ponovno pokazali skupinski duh, medsebojno povezanost in vse dobro, kar izhaja iz tega. Doletele so nas poplave, ki so prizadele mnogo ljudi. Tisti, ki nam je bila voda prihranjena, pa smo imeli potrebo pomagati, sodelovati in se na neki način odkupiti za srečo, da je šla ujma mimo naše hiše. Torej za to, da lahko imamo dom, živimo ter da lahko gremo, se povezujemo, imamo cesto in mostove. Zato je občutek, da se v npr. Črno na Koroškem ne da, tako zelo siten. Ker ne le, da čutimo empatijo do tamkajšnjih prebivalcev, ki po sili razmer postanejo geto. Tudi nam ni udobno, da ne moremo tja. Tudi če sploh ne bi šli, ker nimamo za kaj. Ljudje delujemo kot skupnosti – za nas je nujna možnost, da smo z drugimi. Napisano velja celo za zaprisežene introverte, ki smo najsrečnejši v svojem zapredku. Most, ki ga lahko prečkaš ali tudi ne, je nujen, prav tako cesta ali pot, ki vodi čezenj.

Slovenci imamo tudi radi red in tako smo – bolj ali manj vsi, celo nekateri politiki in estradniki – neizmerno hitro poprijeli za lopate, metle, kuhalnice, se oblekli v delovne oprave ter delali. Tako, fizično, zares. Ko si umazan, čutiš vsako mišico telesa in se vidi, kaj si naredil. Tako ima vsa zadeva nedvoumen smisel.

Ker sem bolj majhne in šibke sorte, sem bolj za metlo in kuhalnico. Strašno imam rada gospodinjstva opravila, še posebej čiščenje. Pri čiščenju imam vedno prav, agresija je sprejemljiva, rezultat vedno dosežen. Ko končam, je vedno bolje, kot je bilo na začetku. Gospodinjstva opravila so neverjetno primerna dejavnost, kadar je človek slabovoljen, trpi zaradi umanjkanja smisla in dostojanstva.

Na tem mestu zato priznam, da je naše stanovanje okoli ocenjevalnih obdobj več kot vzorno, prahu skoraj ni, okna so bleščeča in perilo polikano. Omejenega nisem načrtovala kot nekakšne terapije, niti slučajno. V preteklosti sem se v stresnih obdobjih obnašala kot vsak »normalen« človek, ki je do-

živel vsaj nekaj protistresnih izobraževanj, in sem hodila na sprehode, joge, celo masaže in podobno. Eksperimentirala sem celo z nakupovanjem »za dušo« in kofetkanji. A v mojem primeru se nič, prav zares nič ne more primerjati z bleščečo kopalnico in petnajstimi kozarci vložene paradižnikove omake.

Seveda na mojem delovnem mestu o tem ne vedo nič. Včasih se malo postrani pogledamo, saj se v zbornici v »kriznih časih« bolj pogosto znajde kakšno pecivo, a to bolj kot samozaščitnemu ravnanju pripisujemo želji, da se malo pocrkljamo. Mogoče. Vem pa za vsaj dve kolegici, ki po težkih problem-skih sestankih s starši učencev čutita nezadržno nujo po peki peciva ali vsaj kruha.

Letošnji junij je bilo torej naše domače gospodinjstvo vzorno. Za to je, ne prvič, izdatno poskrbela Masarykova cesta 16 (sedež šolske oblasti). Vedno jim uspe in to že vsa leta mojega udinjanja v šolstvu.



Mogoče se jim bo soprog nekje ob koncu moje učiteljske kariere dejansko zahvalil. Največji dvig pritiska sem doživela ob predlogih degradacije šolskih svetovalnih služb združeno s pozivi, da je v šolah nujno narediti vse, ampak tokrat res vse, da zaščitimo našo mladež pred nasiljem. Temu smo morali celo nameniti nekaj ur dopoldanske dejavnosti. Zadeva je bila tako pomembna, da smo to morali narediti v terminu, ko nihče pri zdravi šolski pameti ne organizira delavnic. Konec ocenjevalnega obdobja, ko lovimo zadnje ure za realizacijo učnih načrtov in termine za popravljajanja, da ne omenim učencev, ki se zaradi različnih statusov ali pa drugih iznajdb uspejo izmuzniti ocenjevanjem vsaj do drugega tedna junija. Takrat pa celo oni sprejmejo, da je treba za oceno nekaj narediti, da ocena res mora biti.

Letos naj bi se v tem obdobju posvetili nasilju. Kar je, se bojim, absurd sam po sebi. Kakor koli obračamo stvari, se je vedno nujno posvetiti tistemu, kar želiš in ne tistemu, česar nočeš. Če želim prijaznost v razredu, se bom temu posvetila. Če hočem uveljaviti več sodelovanja, se bom posvetila temu. Če imam razred, ki potrebuje več gibanja, kulture športa, bomo delali na tem. Nikakor pa ne doumem, kako naj se posvetim nečemu, da bi bilo tega manj. A je res še kje človeško bitje, ki misli, da če otroku petkrat na dan rečem, da se ne tepemo, otrok to razume, se strinja in uboga. Logika je popolnoma skregana, tako z izkušnjo dela z otroki in najstniki kot tudi s samo teorijo o razvoju mladine. Vsak, ki je v življenju sobival z vsaj enim otrokom, ve, da so razlaganja in prepričevanja med manj uspešnimi vzgojnimi prijemmi. Tudi razne delavnice – kljub vsem mogočim metodam – ne gredo kaj dlje od tega. Kolikor sem otroke spoznala do sedaj, takšna verbalna vzgoja deluje le v primeru, da sem bolj vztrajna od njih. Praktično vsi fantje, ki so rušili delo v razredu, so s tem prenehali, če so se morali vsak dan po pouku oglasiti pri meni in smo kakšno uro delali vaje in se pogovarjali o primernem vedenju v razredu. Nihče ni pri zabavi med učno uro vztrajal dlje kot en teden, ne glede na siceršnje diagnoze in posebne potrebe. Kar je razveseljujoče spoznanje, ki zame pomeni, da so otroci zdravi in delujejo točno tako, kot so opisovali velikani razvojne teorije.

Glavni vzgojni metodi sta zgled in izkušnja. Pika. Tega ne moremo preseči z nikakršnim socialnim inženiringom v obliki razlag, delavnic in podobnega. Otroci bodo spremenili vedenje, ali ga vsaj začeli spreminjati, točno takrat, ko bodo ugotovili, da je to smiselno, da se jim »splaca«. Za ojačenje spremembe pa bi bilo zraven fino dodati še zgled.

Dodajanje zgleda pa ne pomeni le, da se odrasli (beri: učitelji) ne spravljamo nanje. To je seveda nujno, saj nasilje s strani odraslega v šoli nima kaj početi, tudi verbalno ne. Koristno ali kar nujno pa

bi bilo, da bi presegli prenašanje nasilja nad nami. Kako naj vzpostavi kulturo nenasilja v šoli učiteljica, ki jo maltretirajo tako starši kot nadrejeni? Ne nujno ravnateljice in ravnatelji, čeprav tudi ne redko.

Po mojem videnju največ nasilja nad učitelji izvaja kar naša šolska oblast. S stalno novimi deli in nalogami in ne odvzemanjem starih. Z zadolžitvami, ki so evidentno samo kontrola zaradi kontrole, saj kaj pa je drugega zapoved, da vsako reč zapišem? Saj moram še odhod na stranišče med odmorom utemeljiti, ker takrat pač nisem na voljo učencem. Da ne omenim tako zmedene zakonodaje, da pri marsikaterem primeru tudi pravniki težko jasno določijo, kaj naj bi bilo prav. Posebej, kadar so za mnenje vprašani vnaprej. Saj zna biti po bitki vsak general. Pogosto zakonodaja pravi eno, navodila strokovnih služb pa drugo. Tako eni kot drugi pa so pod isto streho.

Naj omenim še zadnjo reč, ki jo sama dojemam kot zelo resno, in sicer zmedo ter nesmiselne obsege učne snovi, ki naj bi bila predelana v razredih pri posameznih predmetih. Očitno se je dopustilo, da ljudje, ki niso v razredih, z določanjem dela učiteljem zdravijo svoj ego. Da se počutijo dovolj pomembne, ko uspejo uveljaviti vso zamišljeno vsebino in dovolj ur. Če pa že ne dovolj ur, pa vsaj vsebino. Učitelj pa naj to sedaj izvaja in to tako, da bi bilo pravilno, kar je v zmedbi zakonodaje in priporočil herkulaska naloga. Sicer pa pride na »pomoč« inšpekcija, ki je res ne zanima, ali smo naredili prav ali narobe, v katerem koli strokovno-vzgojno-moralnem smislu. Bolj ali manj je pomembno le, ali nam je uspelo, da nismo prekršili kakšnega pravila, ali še huje, kakšnega pozabili. Glede na prej opisano stanje zakonodaje in navodil, lahko inšpektor vedno najde kaj, kar bi bilo lahko bolje ali vsaj drugače. Samo zdrava pamet in človeška etika določenih kolegic in kolegov na inšpektoratu sta porok, da na šolah ne gremo kar kolektivno na bolniško. Zaradi izgorelosti.

Ko bomo z nenasiljem v šolah mislili resno, se bodo zgoraj opisane anomalije rešile hitro. Ko bomo mislili resno, bomo na šolah dobili nazaj pristojnosti, ki preizkušeno delujejo. Saj nasilje med otroki ni nič posebej novega in ni neka čudna anomalija. Je razvojno in je človeško. Potrebno pa mu je jasno reči »Ne«. Odločno, jasno in glasno – z veliko začetnico in piko. Prepričana sem, da na šolah vemo, kako. Da učiteljice in učitelji ter svetovalni delavci vemo, kako. Poznamo otroke, ki jih učimo, in vemo, kaj deluje. Bi nam, mogoče, samo dovolili, da delamo?!

Tako ob začetku šolskega leta želim mnogo (dobre) volje in humorja. Potrebovali ju bomo. Ter kolikor je le mogoče klepetanja, kofetkanja in razpravljanja v zbornicah in na hodnikih. Saj kot pri poplavih velja tudi v šoli – v skupnosti je moč in mostovi povezujejo. Tudi če je most »stresno« pecivo. Srečno!

Kako razviti uspešen odnos z učencem z ADHD?



doc. dr. Anamarija Kejžar, Fakulteta za socialno delo UL

O ADHD se v zadnjem desetletju veliko razpravlja, predvsem v zvezi s sedečim, telesno neaktivnim načinom življenja, preživetim časom pred ekrani, nedosledno in permisivno vzgojo – je ADHD postal izgovor za neobvladljivo, neželjeno vedenje, bolezen sodobne družbe? Nič od tega. ADHD je nevrolška posebnost, ki je najbolj izrazita v šolskem okolju, kjer od učencev pričakujemo sedenje, zbranost in sodelovanje. Ravno to pa predstavlja največjo težavo pri učencih z ADHD. V čem je torej posebnost ADHD in ali obstajajo tehnike, s katerimi lahko pomagamo učencu z ADHD bolj zbrano slediti pouku, s tem pa izboljšamo tudi delo v razredu? V 2023 smo s študentkami predšolske vzgoje, specialne in rehabilitacijske pedagogike, psihologije in socialnega dela izpeljali projekt z naslovom ADHD v življenju in šoli.¹ Projekt je bil izpeljan z namenom boljšega razumevanja in celostne obravnave ADHD kot nevrolške posebnosti, ki je najpogosteje diagnosticirana v času osnovne šole.

1 KAJ JE ADHD?

ADHD je bil predmet velikih polemik in razprav, saj so mnogi strokovnjaki mnenja, da si osebnostne lastnosti, kot so nepazljivost, impulzivnost, zaslužijo oznako simptomov in ne motnje. Trdijo, da mnogi ljudje, diagnosticirani z ADHD, niso niti »pomankljivi« niti »moteni« – so preprosto drugačni v razmišljanju. Tudi v tem prispevku zagovarjamo mnenje, da ADHD ni duševna motnja, ampak drugačno stanje uma in duha. Zaradi te razlike ljudje z ADHD pogosto ne delujejo dobro v standardnem učnem ali delovnem okolju, so pa lahko v delovnem in življenjskem okolju, ki jim ustreza, uspešnejši od drugih. Pri tem jim je lahko v pomoč terapija ter družba, ki sprejema drugačnost, o čemer pričajo velika imena, ki so se ADHD navkljub zapisala v zgodovino (med drugim Thomas A. Edison, Ernest Hemingway, Michael Phelps, Adam Levine, Justin Timberlake, Emma Watson idr.).

ADHD ni ne izgovor ne bolezen, temveč drugačnost. Diagnoza ADHD običajno vključuje celovito oceno, ki vključuje medicinske, psihološke in izobraževalne ocene. Posebnost hiperaktivnosti/pomanjkanja pozornosti (ADHD) je razširjena nevrolška posebnost, ki jo imajo otroci in odrasli po vsem svetu. Za ADHD so značilni znaki, kot na primer manjša pozornost, težave z nadzorom impulzov in hiperaktivno vedenje. Vse te značilnosti pridejo v ospredje, ko otrok vstopi v šolo. DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 2013) predpostavlja kriterij za diagnosticiranje ADHD, ki ga razdeli na dva dela – nepozornost ter hiperaktivnost in impulzivnost. Ta kriterij vključuje vedenja, kot so:

- nezmožnost usmerjanja pozornosti na podrobnosti,
- težave z organizacijo nalog in aktivnosti,
- prekomerno govorjenje, nemirnost,
- nezmožnost mirnega sedenja v situacijah, kjer se to pričakuje,
- prekomerno tekanje in plezanje,
- nezmožnost igre v tišini,
- otrok je vedno »v pripravljenosti«,
- otrok odgovarja na vprašanja, ki niso bila postavljena njemu,
- otrok ima težave s čakanjem na vrsto,
- otrok pogosto prekinja druge.

ADHD vključuje izzive, povezane s koncentracijo, samoobvladovanjem in ravno energije. V nasprotju z nekaterimi podatki v literaturi pri tej posebnosti ne gre zgolj za nesamostojnost ali hiperaktivnost posameznika. ADHD ni kratkotrajna faza, ki bo naravno izginila, ko bo otrok odrasel, niti ni posledica neustrezne vzgoje ali odraz otrokovega značaja. Je pristna in pomembna nevrolška posebnost. Z razumevanjem in znanjem o ADHD lahko pomagamo otroku, da je kljub ADHD v šoli in kasneje v življenju uspešen in razvije pozitivno samopodobo (Barkley 2013). ADHD lahko vodi h kaskadi drugih problemov pri samoobvladovanju vedenja in razmišljanja, lahko vpliva tudi na slabši učni uspeh od intelektualnih sposobnosti posameznika, slabše psihosocialno delovanje, vodi v tvegano vedenje in manjši poklicni uspeh v odrasli dobi. Po drugi strani pa lahko v ustreznem okolju posameznik z ADHD postane zelo uspešen, saj mu ADHD ne postavlja samo omejitev, temveč mu daje tudi dodatno energijo in ustvar-



jalnost. Zato je pomembno, da ADHD obravnavamo s perspektive moči in si prizadevamo najti vire moči v posamezniku, na katere se lahko opremo in z njimi opolnomočimo posameznika, ob tem pa se razvijamo in učimo tudi sami.

2 VRSTE (TIPI) ADHD

Poznamo tri glavne oblike ADHD:

1. pretežno nepozorno,
2. pretežno hiperaktivno-impulzivno in
3. kombinirano obliko.

Za pretežno nepozoren tip ADHD so značilne nepozornost, slabša zbranost in slabša organiziranost. Pri tem tipu se pojavlja počasnejši kognitivni tempo, za katerega so značilni zaspanost, letargija in odgovarjanje na vprašanja brez razmišljanja, medtem ko sta za podtip s prevladujočo hiperaktivnostjo in impulzivnostjo značilni raztresenost in impulzivnost. Za pretežno hiperaktivno-impulzivni tip ADHD sta značilni hiperaktivnost in impulzivnost, kot sta nemir in prekinjanje drugih.

Kombinirani tip ADHD vključuje znake nepozornosti in hiperaktivnosti/impulzivnosti (Milich 2001).

ADHD je nevrolška posebnost v vedenju in razmišljanju posameznika, ki se običajno začne v otroštvu in za katero so značilne nepozornost, impulzivnost

in hiperaktivnost. Da bi (strokovno) izpolnili diagnostična merila, se morajo znaki pojaviti v zgodnjem otroštvu, pred 12. letom starosti, in biti prisotni pri vsakodnevni dejavnosti v več kot enem okolju. Običajno sicer govorimo o ADHD za čas otroštva in mladostništva, vendar se v 40-60 % primerov ohrani tudi v odrasli dobi. Tudi nekateri odrasli, starejši od 50 let, lahko kažejo znake ADHD (Gobbi idr. 2021).

3 IZVRŠILNE FUNKCIJE IN NJIHOVO RAZVIJANJE V OSNOVNI ŠOLI

Izvršilne funkcije so funkcije možganov in telesa, ki posamezniku omogočajo opravljanje različnih vsakodnevnih nalog. Razvijati se začnejo že v zgodnjem otroštvu, njihov razvoj pa se nadaljuje tudi v času mladostništva in mlade odraslosti. Pri tem imajo pomembno vlogo odrasli v otrokovem življenju (starši, učitelji in drugi pomembni), ki s prilagajanjem otrokovega okolja postopoma povečujejo pričakovanja do otrokove samostojnosti (Brown 2002). Brown (2002) navaja naslednja področja izvršilnih funkcij kot tista, na katerih imajo otroci z ADHD največje težave:

1. pozornost in uravnavanje čustev,
2. načrtovanje in organizacija,
3. upravljanje s časom,
4. delovni spomin.

1. Pozornost in uravnavanje čustev

Učenci z ADHD imajo izrazite težave na področju pozornosti. Težave imajo z vzdrževanjem in deljenjem pozornosti, zato jih zelo hitro zmotijo zunanji dražljaji. Poleg tega imajo težave tudi na področju uravnavanja čustev – prekomerno izražanje čustev, težave s kontrolo čustev in težave pri soočanju s frustracijo. Pri tem jim lahko pomagajo različne tehnike sproščanja (kot so globoko dihanje, čuječnost, gibanje v naravi), občutek sprejetosti in pogovor.

2. Načrtovanje in organizacija

Od učencev se vsak dan zahtevajo spretnosti organizacije in načrtovanja. Organizirati morajo svoj prostor, učno gradivo in čas. Načrtovati morajo svoj dan, pa tudi vsako nalogo, ki se je lotijo.

Načrtovanje in organizacijo otroci razvijajo postopoma, z veliko vaje in preko vzora odraslih. Prav ti pa lahko učencem, ki potrebujejo dodatne spodbude, pomagajo z različnimi strategijami.

Navodila, ki jih dajejo starši in učitelji, naj bodo čim bolj jasna in preprosta. Pomembno je, da otrok ve, kaj odrasli z določenim navodilom od njega pričakujejo. Najprej se je potrebno z otrokom pogovoriti o tem, kaj navodilo od njega zahteva – npr. kam se pospravi določene igrače, kako izgledata urejena miza in omara. Po uspešno opravljeni zadolžitvi je potrebna tudi jasna in konkretna pohvala (Willard 2022).

V pomoč pri razvijanju organizacijskih spretnosti so lahko sezname, urniki in koledarji. Preko teh učenec dobi vizualno predstavo glede organizacije nalog in časa. Prav tako je pomemben jasno organiziran prostor (učilnica ali soba), v katerem ima vsaka stvar svoje mesto (ibid.).

3. Upravljanje s časom

Otroci se prvič srečajo z upravljanjem s časom pri postavljanju in upoštevanju rutin in pri časovnih zaporedjih (prej-potem). Načrtovanje časa lahko usvajajo preko urnikov, na katerih vidijo, kaj delajo sedaj in kaj sledi. Učitelji in starši lahko usvajanje koncepta zaporedja dela še dodatno spodbujajo z uporabo besed, kot so *najprej*, *nato*, *potem*, *pred* in *po*. Poleg teh besed pa so pomembna tudi vprašanja o rutini (»Kaj sledi tej nalogi? Se spomniš, kaj si najprej naredil?«) in časovno vezana navodila (»Najprej naredi pet poskokov, nato sedi za mizo.«) (Goldberg in Rief 2023). Naloge, kot npr. učenje, opredelimo časovno (»Učil se boš 30 minut, nato imaš 10 minut časa za igro.«) ali pa nastavimo uro na odštevalniku, telefonu, pečici – nekje, kjer minevanje časa lahko spremlja tudi otrok sam.

4. Delovni spomin

Delovni spomin omogoča, da oseba osredotoča misli, jih usmerja na nalogo, uporablja predhodno znanje in rešuje določen problem. Težave na področju delovnega spomina so najpogostejše težave, s katerimi se soočajo otroci z ADHD (Klingberg, Forssberg in Westerberg 2010).

Starši in učitelji lahko spodbujajo razvoj otrokovega delovnega spomina s pomočjo različnih vaj in iger. Večina namiznih iger ali iger s kartami spodbuja uporabo delovnega spomina, saj od otroka zahtevajo, da si zapomni navodila in pravila igre in jih med igro upošteva.

3.1 RUTINA IN STRUKTURIRANO OKOLJE

Jasna struktura dneva in rutine, ki se jih otrok drži vsak dan, ponudijo otroku z ADHD, ki ima težave na področju organizacije in načrtovanja, zunanjo strukturo, ki jo potrebuje za vzdrževanje pozornosti, upravljanje s časom in občutek varnosti. Rutine ne vplivajo pozitivno le na razvijanje otrokovih izvršilnih funkcij. Predvsem rutine, ki so vezane na delanje domače naloge in hišna opravila, pri otrocih z ADHD spodbujajo občutke lastnega uspeha, odgovornosti in ponosa ter tesno povezanost z družino (Harris idr. 2014).

Za učenca z ADHD je pomembno, da je vzpostavljena jasna struktura in red v šoli (odpiranje vrat, prihod v razred), pravila mu morajo biti jasna. Pomembno je, da smo pri upoštevanju pravil konsistentni – torej, da veljajo za vse učence enako in da smo tudi sami zgled (poskrbimo za točen prihod v razred, telefona ne uporabljamo med poukom, smo spoštljivi do učencev), saj vas učenci tudi lažje dojemajo kot avtoriteto v razredu. Pravila veljajo tudi za učence z ADHD – lahko pa se z učencem dogovorimo, da ima možnost iti po vodo med poukom, da lahko sedi drugače na stolu, vendar ob vseh prilagoditvah tudi postavimo omejitve (»Lahko si spodviješ noge na stolu, vendar se ne smeš zibati«; »Po vodo greš lahko enkrat«). Za upoštevanje navodil ga lahko nagradimo s pohvalo, kljukico v zvezek ipd. Zelo priporočljivo je redno obveščanje staršev – če se učenec z ADHD ni držal dogovora ali pa če si je zaslužil pohvalo. V obeh primerih je koristno, da učenec z ADHD vidi, da so šola in starši na isti strani – strani, ki ga spodbujata k napredku.

4 PREDNOSTI OTROK Z ADHD

ADHD je lahko tudi lastnost, zaradi katere imajo otroci z ADHD (in kasneje odrasli), več energije. Imeti (pre)več energije škodi le v šolskem prostoru, kasneje v življenju pa je ravno to lahko tisto, zaradi česar je nekdo bolj uspešen od ostalih. Le naučiti se je potrebno živeti z ADHD in ga upravljati. Mnogi otroci z ADHD so zelo kreativni, inovativni

in imajo bujno domišljijo. Pogosto so to otroci, ki prehajajo z ene ideje na drugo in razmišljajo »izven okvirja«. Običajno iznajdljivo rešujejo pred njih postavljene probleme in imajo drugačne pristope kot njihovi vrstniki. Njihova domišljija pogosto pride do izraza preko dobrega znanja in zanimanja za določeno področje. Da bi pri otroku čim bolj negovali domišljijo in kreativnost, naj se otrok vključuje v različne dejavnosti, ki ga zanimajo – petje, plesanje, umetnost, matematične delavnice, računalniško kodiranje ipd. (Smith 2023).

Mnogi učitelji in starši pri otrocih z ADHD prepoznajo tudi rezilientnost. To je visoka življenjska odpornost in prožnost. Je odpornost posameznika do stresnih, neugodnih dejavnikov; rezilientna oseba pri življenjskih izzivih zavzame aktiven položaj in se ne preda zlahka. Prožnost se kaže kot spretnost učiti se iz negativnih izkušenj – posameznika negativna izkušnja sprva obremeni, a jo je zmožen spreobrniti v pozitivno smer, se preko nje razvija (Kiswarday 2013).

Otroci z ADHD se vsak dan srečujejo z izzivi, ki jih morajo reševati. Pogosto reševanje izzivov in težav privede do tega, da se otroci z ADHD učijo iz preteklih negativnih izkušenj in vedno znova išče-

jo nove rešitve za lastne težave. Izzivi jih pretresejo manj kot druge otroke in zaradi mnogih izkušenj z njimi imajo pogosto pri roki mnogo rešitev (Sherrel 2016).

5 NASVETI UČITELJEM

Učenci z ADHD lahko v razredu predstavljajo velik izziv. S svojim vedenjem pogosto ne motijo le učitelja, ampak tudi druge učence. Da bi se temu izognili, se učitelji pogosto skupaj s svetovalno službo dogovorijo za izvajanje individualnih ur, pri katerih lahko strokovni delavec v večji meri prilagodi okolje učenčevim potrebam. Kljub temu da so te ure koristne in potekajo po individualnem učnem načrtu, pa je potrebno okolje v razredu in poučevanje prilagoditi tako, da je otrok večino časa lahko prisoten, uspešen in sprejet v razredu (Pulec Lah 2002).

Ključnega pomena za učinkovito vključevanje teh učencev so učiteljeva prepričanja in njegovo znanje o ADHD. Uspešen učitelj otroka z ADHD mora razumeti otrokovo vedenje z vidika razvojne posebnosti, ločiti pa mora tudi neposlušnost od nezmožnosti. Neposlušnost se lahko pojavlja kot posledica ADHD, treba pa je razumeti, da učenec tega ne počnejo nalašč. Učitelj mora razume-



ti vzroke, razvojni proces in naravo težav. Še pomembneje je, da pozna, razume in zna uporabiti primerne načine in oblike dela ter spodbujati razvoj socialnih veščin (ibid.). Ko bo spoznal ozadje otrokovega obnašanja, bo lahko prilagodil tudi svoj odnos do učenca in na ta način izboljšal klimo vseh v razredu – otroka z ADHD, drugih učencev, pa tudi svoje počutje.

5.1 TEŽAVE (UČENCEV Z ADHD) PRI POUKU

V procesu učenja se od učencev zahteva pozornost sledenje razlagi in vključevanje vseh vidikov pozornosti. Od učenca se pričakuje, da bo usmeril pozornost v nalogo, da bo zmožen početi več stvari hkrati, da bo lahko zbrano sodeloval celo šolsko uro in da se bo lahko na vseh omenjenih področjih tudi nadzoroval. Zaradi težav s pozornostjo pa učenec ne bo slišal navodil, lahko da bo navodila površno prebral, naloge pogosto ne bo dokončal.

Poleg tega bodo morda naloge polne napak, učenec ne bo zmožen poslušati učitelja in hkrati prepisovati s table, pogosto ga bo zmotilo nekaj, kar bo slišal ali videl, in težko bo prehajal z ene naloge na drugo. Če vidi dogajanje skozi okno ali nekdo potrka in vstopi, lahko to zmoti njegovo pozornost, tako da bo nekaj časa razmišljal le o tem, kaj se je zgodilo in kaj se dogaja sedaj. Prav tako ga lahko zmotijo šumi v razredu, zato je ohranjanje pozornosti zanj težja naloga kot za ostale učence. Njegovo pozornost pogosto lahko prikličemo nazaj tako, da ga pogledamo (z očesnim stikom), ga nagovorimo (vendar ne žaljivo), ali pa se ga dotaknemo po rami ali po klopi.

Na funkcioniranje učenca v razredu vpliva tudi hiperaktivnost, ki jo najlažje opazimo kot to, da učenec težko sedi pri miru, neprestano vstaja, se sprehaja po razredu, se guga na stolu, moti druge sošolce, se igra z različnimi predmeti, si po tiho



mrmlja ipd. Z otrokom lahko sklenemo dogovor, da sicer lahko sedi drugače, ne sme pa se obračati nazaj; da se ne sme sprehajati po razredu, lahko pa enkrat med uro vstane (tako, da ne moti ostalih učencev).

Z vidika impulzivnosti pa lahko pri učencu opazimo, da prehitro odgovarja na postavljena ali celo ne v celoti postavljena vprašanja, odgovarja namesto drugih, stopa iz vrste ali se preriva naprejer z izrečenim užali sošolca. Zato potrebuje dogovor, pogovor in učenje socialnih veščin.

5.2 KAKO OHRANITI USTVARJALNI RED?

Za dobro počutje vseh v razredu – učencev in učitelja – je potrebno ohraniti v razredu red, ki pa vendarle dopušča ustvarjalnost. Zanimivo je, da nekateri učitelji poročajo o nenehnih težavah z določenim učencem z ADHD pri pouku, medtem ko pri nekaterih predmetih z istim učencem nimajo nobenih težav. Seveda je lahko prvi razlog v samem predmetu; če učenca z ADHD določena snov ne zanima, zbranost med poukom zanj predstavlja velik izziv – četudi se trudi, misli odplavajo drugam ...

Vendar pa obstajajo osnovna načela, ki jih velja uporabljati in so rezultat dolgoletne klinične prakse dr. Sharon Saline, ki svojo metodo uspešnega starševstva z ADHD imenuje Pet C-jev² – samokontrola, sočutje, sodelovanje, konsistentnost in praznovanje – in jo lahko zelo uspešno prenesemo tudi v šolsko okolje:

1. Samokontrola

Včasih ni težava le v samokontroli učenca z ADHD, temveč tudi v zavedanju lastnih občutkov učitelja, obvladovanju lastne jeze, zavedanju lastne izčrpanosti, saj vse to pomembno vpliva na včasih naporene ure v razredu. V kolikor zaradi lastnih občutkov nemoči zavprijemo ali osebnostno označimo učenca (»Ti si nesposoben, len ...« idr.), mu s tem zarežemo veliko rano v njegovo samozaupanje, ki se bo težko zacelila.

Ko nas preplavijo občutki jeze, nemoči, naredimo tako, kot svetujemo drugim. Pričnite globoko dihati in se v mislih za nekaj trenutkov odmaknite. Razvijajmo kongruenten odnos, izrazimo svoja pričakovanja in občutja. V kolikor nas je prizadelo oz. vznemirilo vedenje učenca pri pouku, mu to povemo: »Slabo se počutim, če ves čas govoriš«, »Včasih sem žalostna/jezna, ker ne vem, kaj naj naredim, da bi me poslušal. Ni mi vseeno zate.«

2. Sočutje

Približajte se učencem, spoznajte njihova močna področja, spodbujajte jih. Gojite sočutje, tako do sebe kot do učencev, in skupaj s starši boste lahko pomagali otroku z ADHD najti način, da bo postal

uspešen v šolskem okolju. Ali kdaj pomislite, kako bi se vi počutili, če nikoli ne bi dosegali ciljev in bi ves čas prejeli negativne povratne informacije o svojem delu, o svoji vrednosti? Učenca z ADHD ne izpostavljajte pred ostalimi.

3. Sodelovanje

K načrtovanju dela za učenca z ADHD pri individualnem pouku ali delu v razredu povabite tudi učenca. Sklenite dogovor z njim, naj se čuti upoštevanega in slišane. Skupaj se dogovorita o ciljih in načinih dela. Sodelujte s starši, saj ste vsi usmerjeni k istemu cilju. Bolj redno kot je sodelovanje, bolj konsistentno lahko učenec z ADHD napreduje.

4. Konsistentnost

Ko ste sklenili dogovor z učencem z ADHD, se ga držite. Bodite konsistentni. Karkoli ste se dogovorili z učencem z ADHD, se tega držite. Seveda se lahko dogovor tudi spremeni glede na dogajanje. Vendar bodite konsistentni.

5. Praznovanje

Zavedajte se, kaj deluje in delajte več tega, dan za dnem. Sproti pohvalite otrokov napredek. Učenec z ADHD se bo dolgo trudil bolj za to, da boste vi opazili njegov napredek, kot zase. Koristno je, da delite izkušnje s svojimi sodelavci, kaj je »delovalo«, in na tak način prenašate dobro prakso in ideje znotraj šolskega okolja.

6 ZAKLJUČEK

Učenci z ADHD predstavljajo izziv za delo v razredu. Niso vprašljive njihove intelektualne sposobnosti. Zaradi lastnosti hiperaktivnosti, impulzivnosti in spremljajočih vedenjskih težav je obdobje šolanja zanje lahko zelo težko. Redki so dnevi, ko jih ostali (učitelji, starši, vrstniki) ne kritizirajo. Ker se določena ravnanja ponavljajo, se lahko dogodi, da prejema negativne komentarje na račun svoje osebnosti in ne dejanj (kot npr. »Ti si nesposoben« namesto »To ti ni uspelo, ponovi.«). Menim, da se vsi odrasli zavedamo, kako se počutimo, če nas kdo kritizira. Nič kaj prijetno ni, neprijeten občutek pa dolgo časa ne izgine. Če se to ponavlja, lahko dobimo odpor ali pa celo izgubimo samozavest in se določenim situacijam raje izogibamo.

V času šolanja se oblikuje otrokova samopodoba. Vsak otrok in mladostnik nedvomno potrebuje jasne omejitve, vendar potrebuje tudi oporo odraslih, zgled in vodenje. Kako in koliko se bodo otroci učili in pripravljali za šolo, je v veliki meri odvisno od našega zgleda in odnosa do njih. Učenci z ADHD tako pogosto čutijo nesprijemanje s strani okolice, žal tudi družine in šole, zaradi svojih lastnosti, da nekateri razvijejo visoko mero rezilientnosti, drugim pa to ne uspe in se še takrat,

² ang. self-Control, Compassion, Collaboration, Consistency and Celebration



ko pride do velike psihične stiske, izvede celostno diagnosticiranje posameznika in ugotovi vzroke ter ponudi pomoč.

Pristop k obravnavi ADHD je celosten – v prispevku je predstavljen predvsem del vidika doživljanja šole s strani otroka z ADHD in doživljanja učencev z ADHD v šoli. Da bi lahko zmanjšali simptome ADHD, je potrebna celostna pomoč, ki povezuje starše, šolo, strokovnjake in otroka v odnosu sodelovanja.

Viri in literatura

- Barkley, R. A. (2013). Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents (3rd ed.). The Guilford Press.
- Brown, T. E. (2002). DSM-IV: ADHD and executive function impairments. *Advances Studies in Medicine* 2(25), 910–914. Dostopno na: https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Brown-13/publication/242730401_DSM-IV_ADHD_and_executive_function_impairments/links/02e7e52fed469a995e000000/DSM-IV-ADHD-and-executive-function-impairments.pdf
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: *DSM-5*. (2013). Washington, London: American Psychiatric Publishing.
- Gobbi, S., Sebastião, E., Papini, C. B. in Santos-Galduróz, R. F. (2021). The relationship between physical exercise, cognitive performance, and brain health in older adults: A narrative review. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13, 826213. Dostopno na: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.826213>
- Goldberg, D. in Rief, S. (2023). *Be on Time! Teaching Sequence and Schedules*. ADDitude. Dostopno na: <https://www.additude-mag.com/time-management-skills-organization-help-adhd/>
- Harris, A. N., Stoppelbein, L., Greening, L., Becker, S. P., Luebke, A. in Fite, P. (2014). Child Routines and Parental Adjustment as Correlates of Internalizing and Externalizing Symptoms in Children Diagnosed with ADHD. *Child Psychology and Human Development* 45, 243–253. Dostopno na: <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0396-4>
- Kiswarday, V. R. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja* 19(3). Dostopno na: <https://doi.org/10.4312/as.19.3.46-64>
- Klingberg, T., Forssberg in Westerberg, H. (2010). Training of Working Memory in Children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 24(6), 781–791. Dostopno na: <https://doi.org/10.1076/jcen.24.6.781.8395>
- Larson, K., Russ, S. A., Kahn, R. S., in Halfon, N. (2011). Patterns of comorbidity, functioning, and service use for US children with ADHD, 2007. *Pediatrics*, 127(3). Dostopno na: <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0165>
- Milich, R. L. (2001). ADHD: Nature, course, outcomes, and comorbidity. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4), 463–488.
- Patel, N., Patel, M., in Patel, H. (2012). ADHD and Comorbid Conditions. V *Current Directions in ADHD and Its Treatment*. InTech, 25–26. Dostopno na: <https://doi.org/10.5772/30279>
- Pulec Lah, S. (2002). Otrok z pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo v razredu – pedagoška praksa in izzivi. V: Kavkler, M. (ur.). *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi*
- Pulec Lah, S. in Rotvejn Pajič, L. (2011). Spodbujanje učne uspešnosti učencev z učnimi težavami zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti. V: Košak Babuder, M., in Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami, Pomoč in podpora* (I. natis). Pedagoška fakulteta.
- Rodgers, A. in Kalyn W. (ur.). (2022a). *Behold the Magic of a Consistent Routine*. ADDitude. Dostopno na: <https://www.additude-mag.com/slideshows/daily-routine-for-adhd-child/>
- Sherrell, Z. (2021). *6 strengths and benefits of ADHD*. Medical-NewsToday. Dostopno na: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/adhd-benefits>
- Smith, H. V. (b. d.). *5 ADHD Strengths to harness in your child*. They are the future. Dostopno na: <https://www.theyarethefuture.co.uk/adhd-strengths-in-your-child/>
- Willard, M. (2022). *Organization Problems in Children*. Cadey. Dostopno na: <https://cadey.co/articles/organizing>
- Ziedonis, D., Hitsman, B., Beckham, J. C., Zvolensky, M., Adler, L. E., Audrain-McGovern, J., Breslau, N., Brown, R. A., George, T. P., Williams, J., Calhoun, P. S., & Riley, W. T. (2015). Exploring the links between smoking, quitting smoking, and psychiatric disease: A review. *Frontiers in Psychiatry*, 6, 126. Dostopno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2015.00126>

Igra kot orodje za razvoj srečnih otrok



Lea Svatin Janžič, profesorica razrednega pouka in magistrica menedžmenta vseživljenjskega izobraževanja, Osnovna šola Dušana Flisa Hoče

Kaj je igra? To ni le osnovna dejavnost, ampak potreba slehernega otroka, da se normalno razvija, tako psihično kot fizično. Izbira in način otrokove igre je po eni strani odvisna od njegove trenutne razvojne stopnje (govorimo o kognitivnih in gibalnih sposobnostih kot tudi o socialni in emocionalni zrelosti), po drugi strani pa igra vpliva tudi na napredek v otrokovem razvoju. Otroku igra omogoča spoznavanje vrstnikov, uči ga soočanja z drugimi ljudmi, pridobi si strpnost, prijateljstvo, obzirnost ter občutek za sodelovanje. Vpliv igre na otroka se kaže tudi v tem, da razume pomen poštenosti med ljudmi, kaj je to resnica in pogum. Vživlja se v razne vloge, ki jih opazi pri odraslih ljudeh, ter kaže čustva do njih, ki so lahko pozitivna ali negativna. Vsekakor pa se z otrokovim odraščanjem in zrelostjo spreminja tudi vsebina iger.

Ključni pojmi: igra, otrok, kognitivne in gibalne sposobnosti, vživljanje v vloge, čustva

1 OPREDELITEV IGRE

Sodobni življenjski slog nas sili v hitenje in nenehno učenje. Otroška igra se izgublja v tem ritmu in hitrosti, s katero drvim skozi življenje. Nestrukturiran prosti čas in igra sta za otroka osnovni dejavnosti, ki ključno vplivata na spoznavni, čustveni, socialni in telesni razvoj, ter sta njegova osnovna potreba. Otrok med igro razvija svoje kompetence, gradi samozavest in samopodobo ter se uri za resnične izzive, ki ga čakajo v življenju.

Ker je igra pomemben dejavnik otrokovega razvoja, moramo biti pozorni, da sta izbira igre in način otrokovega igranja odvisna od trenutne stopnje razvoja. Vseeno pa naj bo igra tisti dejavnik, ki otroka spodbuja k napredku v razvoju.

Načeloma se otroci sami spodbudijo k igri ter imajo prosto pot pri izbiranju in določanju načina igranja. V igri se uporablja domišljija, otroci ustvarjajo in raziskujejo svet okoli sebe. Preigravajo vloge odraslih in se s tem učijo soočanja z drugimi ljudmi in situacijami v resničnem življenju. V skupinski igri se otroci učijo, kdo je vodja in kakšen mora biti, kako lahko med seboj sodelujejo, se pogajajo, rešujejo spore in se postavijo zase. Učijo se tudi kreativnosti in razvijajo domišljijo. Če v igro vstopijo odrasli, jim otroci našteje veščine prepustijo in se jim podredijo. Zato je spontana igra tako zelo pomembna za razvoj slehernega otroka in je ključni element, ki prispeva k temu, da se otroci največ naučijo, predvsem da zrastejo v močne, zdrave in trdožive odrasle.

Bolj kot je igra raznolika, več različnih dražljajev ponuja otroku. Igranje za otroke pomeni pomemben vpliv okolja na razvoj možganov, saj med igro

v njih prihaja do zapletene aktivacije na različnih področjih. Raziskovalka Marian Diamond je s svojo revolucionarno idejo, da so možgani sposobni preoblikovanja, to dokazala na mladih podganah, ki so živele v raznolikem in razgibanem okolju. Podgane so se hitreje znašle v labirintu, ob tem pa se je spremenila struktura njihovih možganov. Tako je Marion potrdila tezo, da igra z vrstniki pomaga graditi medmrežje v perforalni skorji možganov, torej tam, kjer se uravnavajo kompleksne socialne interakcije (Bregant 2018).

2 PROSTA IGRA

Prosta igra je za Dance razvojni temelj, saj spodbuja samostojno izražanje. Otroci se igrajo, ker se želijo igrati. Zanje je igra nekaj samoumevnega, ker jih spodbuja k domišljiji in ustvarjalnosti. Zato ima sama po sebi vrednost brez jasne povezave s čim drugim. Je kot orodje za razvoj srečnih in zadovoljnih otrok, saj se tistega, kar se otroci med igro naučijo, ne da izmeriti, je pa nadvse pomembno.

V knjigi *Igra po dansko* se je avtorica Iben Dissing Sandahl (2021) vprašala, zakaj je igra tako pomembna, in sicer je naštel naslednje vzroke:

- Ker je stvar nagona.
- Igra je privzeta nastavev in je za otroke popolnoma naravna.
- Igra pomaga otrokom zadovoljevati potrebe.
- Spodbuja razvoj možganov.
- Gradi notranji kompromis.
- Krepi občutek lastne vrednosti.
- Igra je odlična skupna zabava.

Štirje vidiki proste igre so:

- Prijetno okolje in ozračje; tam se otroci počutijo varno in pomirjeno, sproščeno in samozavestno.
- Enakopravnost; različnost spolnih vlog in priložnost za vse interese.

- Odnosi; otroci skozi interakcijo z drugimi spoznavajo sebe.
- Odranjanje; lasten ritem napredovanja in razvoj vere vase ter v svoje sposobnosti.

Raziskave kažejo, da se otroci, če imajo časa na pretek, brez motenj bolj zatopijo v igro. Tako se izkušnja igre poglobi. Kaj pa je to, »globoka igra«? Predvsem je to izkušnja otroka, ko se popolnoma prepusti domišljiji in kreativnosti. V tem momentu raziskuje, poskuša, preizkuša in ustvarja. Podobno kot pri odraslih, ko se zadevi posvetijo s srcem in dušo. Tako stanje nadvse ugodno vpliva na splošno počutje, prav tako pa je poživljajoče tudi za možgane.

Menim, da je naloga sodobnega pedagoga zaščititi otrok in njihovega časa ter igralnega prostora. Zagotoviti je potrebno mir in ustrezne pogoje, da bodo otroci lahko razvijali tisto, kar imajo v sebi. To jim bo zagotovilo občutek lastne vrednosti. Vseeno pa jim moramo dati občutek, da smo tam zanje.

3 VRSTE IGER

Vsak šolar ali odrasel se veliko lažje uči preko igre. Igra je v otroštvu najpomembnejša oblika učenja in pridobivanja osnov za razvoj mišljenja. Preko

igre pridobivamo različne čutne vtise. Pri igri se namreč tipa, opazuje, posluša, voja, pa tudi sestavlja, pretaka, gnete in pridobiva socialne izkušnje, ko otrok prevzema različne vloge med vrstniki.

Spodaj je igre razdelila in opisala psihologinja Sandra Žnidaršič (b. d.):

Funkcijska igra je prva in najbolj preprosta igra, ki se pojavi pri otroku. To je igra preizkušanja, ogledovanja in raziskovanja svojega telesa, svojih sposobnosti in predmetov. Tipične funkcijske igre so: vse vrste gibanja (plazenje, plezanje, giganje ...), tipanje in okušanje predmetov, vlečenje in prenašanje stvari, odpiranje in zapiranje, presipanje in pretakanje, gnetenje, mečkanje, trganje in čečkanje. Omenjena oblika igre začne upadati pri drugem letu, vendar je po malem še vedno prisotna v predšolskem obdobju.

Konstruktivna igra je tista, kjer otrok povezuje, sestavlja določene predmete v konstrukcijo (npr. sestavljanje Lego kock). Predstavlja ogromen delež igre otrok v predšolskem obdobju. Bistvena sprememba, ki se pojavi v konstruktivni igri z razvojem možganov, je načrtovanje, ko otrok vnaprej napove, kaj in kako bo nekaj sestavil.



Igra s pravili se pojavi od tretjega leta naprej. To so igre, ki imajo vnaprej postavljena pravila (karte, Mikado, domine, Človek, ne jezi se ...), lahko pa otrok podobne igre izdela sam in si zamisli svoja pravila. Tukaj mora otrok prepoznati, sprejeti in se podrežati vnaprej postavljenim pravilom.

Simbolna igra je tista, kjer se otrok pretvarja in si predstavlja nekaj iz stvarnega ali domišljjskega sveta. Na primer igra z dojenčki, kjer otroci hranijo, preoblačijo in previjajo dojenčka. Lahko je to tudi igra zdravnikov in pacienta ali igra avtomobila, ki pregleduje avtomobil. Pri tem otroci uporabljajo vsakdanje predmete, lahko pa tudi namišljene. Največkrat takrat, ko se igrajo nekaj v zvezi s hrano, kjer se pretvarjajo, kako je določena hrana okusna ali nagnusna. Ta igra se pojavi po drugem letu starosti in šele v kasnejših obdobjih postane pogostejša oblika igre (Žnidaršič b. d.).

3.1 Igra v našem oddelku podaljšanega bivanja

Vse zgoraj naštetih vrste igre se učenci različnih starostnih skupin igrajo v času podaljšanega bivanja. Učenci sami izbirajo igre, ki se jih želijo igrati. Včasih prosijo učitelja za začetno usmeritev, kasneje pa se igra razvije v lastnem ritmu in okolju. Učenci imajo najraje prosto igro, saj ta nima cilja, ima pa pomemben učinek. Igra in domišljija sta pri tem tesno povezani in učenci imajo občutek, da počnejo nekaj zase. Ustvarjajo, ker si želijo ustvarjati in ne zato, da bi se naučili nekaj določenega. Učenci se skozi igro učijo učiti.

V podaljšanem bivanju je delo razdeljeno na usmerjen in neusmerjen prosti čas. Učenci takrat sledijo navodilom učitelja, ki napove igre. Te so po navadi:

- plesne igre (Bachovi cvetni plesi, plesni kipi, ples s stoli, stari ljudski plesi),
- gozdne igre (fartlek, ustvarjanje z naravnimi materiali, meditacija v gozdu),
- »stare« otroške igre na igrišču (ali je kaj trden most, zemljo krast, skakanje z gumitvistom, kdo se boji črnega moža, gnilo jajce, dan-noč),
- igre v učilnici (obešenec, štiri v vrsto, sestavljanje Lego kock, Simon pravi, barvice, vroče-mrzlo, korenčki),
- družabne igre (Ugani, kdo, štiri v vrsto, Activity, Brainbox, Enka ...).

Zgoraj naštetih igre so tiste, ki se jih učenci najpogosteje in najraje igrajo. V njih uživajo, se sprostijo in se povežejo med seboj. Radi se igrajo različne igre in ob tem spletajo socialne vezi z drugimi otroki, bogatijo občutek za pravičnost in pravila. Vedno znova odkrijejo kaj novega in se učijo ter posledično naučijo. Zato jih pri igri spodbujamo in jim stojimo ob strani.



4 ZAKLJUČEK

So otroci, ki obiskujejo veliko aktivnosti in zaradi tega nimajo dovolj prostega časa, a bodo kljub temu cveteli in se razvijali. Veliko pa je takih, ki zaradi pomanjkanja prostega časa in prevelike obremenjenosti doživljajo stiske in so pod stresom. Na tej točki se um in telo enostavno upre in otroci lahko zapadejo v različne bolezni. Prosta igra pa, kot smo ugotovili, ščiti pred pritiski vsakdanjika, zato je še kako pomembna. Verjetno se vsi strinjamo, da je igra v otroštvu gonilna sila celostnega otrokovega razvoja. Igra omogoča otrokom, da uporabijo svojo ustvarjalnost za razvoj domišljije in fizične, kognitivne ter emocionalne moči. Prav tako je pomembna za zdrav razvoj možganov. Preko nje se otrok uči interakcije, raziskovanja sveta, premaguje strahove ter preigrava vloge odraslih. Ko enkrat svoj svet obvlada, mu igra omogoči, da razvije drugačne kompetence, ki mu nato povečajo samozavest in vzdržljivost. Kar pa bo v prihodnosti, ko se bo srečeval z izzivi, še kako potreboval (Kastelic 2019).

Viri:

- Batistič Zorec, M. (2002): *Psihološki vidiki otrokove igre*. Dostopno na www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc
- Bregant, T. (2018): *Pomen igre za otrokov razvoj*. Dostopno na <https://zdaj.net/otrok/predsolski-otrok/pomen-igre-za-otrov-razvoj/>.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1987): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Horvat, L. (2001): Predgovor. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kastelic, P. (2019): *Otroška igra*. Dostopno na <https://www.zmajcek.net/otroska-igra/>.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2006): *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Muhič, F. (2021): *Naj se otroci igrajo*. Revija Zmajček. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sandahl, I. D. (2021): *Igra po dansko*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Žnidaršič, S. (b. d.): *Otrokova igra*. Dostopno na http://www.oshjh-stari.trg.si/files/2013/03/OTROKOVA_IGRA.pdf.

Z bolj natančnim branjem do boljših rezultatov na tekmovanju za bralno značko



Vida Pondelek, romanistka, Osnovna šola Žiri

Branje je zelo pomembno za razvoj, napredek in odraslo življenje otroka. Ker se v zadnjih letih bere vse bolj na hitro, me je zanimalo, ali lahko otroke navdušim za bolj natančno branje knjižic za špansko bralno značko in kakšni bodo rezultati takšnega branja.



Banalen izziv ali pač ne?

Na prvi pogled moj poskus naučiti učence bolj natančnega branja najbrž deluje banalno. Saj učitelji že leta tako pri slovenskem kot pri tujih jezikih počnemo isto. Učence poskušamo navdušiti, da bi čim več brali, da bi brali z veseljem, da bi jim na nek način vendarle dopovedali, da se pri branju naučijo veliko novega in da jih, poleg vsega, natančno in umirjeno branje pomirja in sprošča. Vsak pedagog ima seveda svoje poglede tako na izbiro bralnih vsebin kot tudi na načine motiviranja učencev za branje. Bistvenega pomena pa se mi kljub vsemu še vedno zdi opozoriti otroke na pomembnost branja. Kajti pri branju gre za veliko več kot le za izpolnjevanje šolskih zadolžitev.

Večino delovne obveznosti opravi v varstvu vozačev, kjer otroci delajo domačo nalogo in opravljajo ostale šolske obveznosti. Predvsem zadnja leta opažam pri aktivnostih, povezanih z branjem,

velik porast hitrih rešitev. Učenci se v veliki meri poslužujejo obnov, prepisujejo eden od drugega, občasno celo kakšen izmed otrok, ki je knjigo prebral, ostalim izčrpno poroča o vsebini prebranih del. Na tak način otroci v veliki večini primerov naloge, povezane s predhodnim branjem, precej elegantno opravijo, ne da bi dela sploh prebrali, kaj šele da bi se vanje poglobili. Pri angleški bralni znački pa se pogosto osredotočijo zgolj na vprašanja in naloge in besedil skoraj ne berejo, razen nekaterih bolj ambicioznih in motiviranih učencev. Preprosto preletijo knjižico, v njej poiščejo nastopajoče, s pomočjo sličic razberejo glavne zaplete in z vsem opravijo precej na hitro. Da jim pri takšnem načinu dela prav veliko znanja ne ostane, najbrž ni potrebno poudarjati.

Tudi učenci, ki obiskujejo izbirni predmet španščina, so mi v preteklih letih naloge po prebranih knjigah reševali po liniji najmanjšega odpora. Pa so kljub temu, tako kot ostali, precej dobro pisali preizkus za bralno značko. Kar najbrž nekaj malega pove tudi o tekmovanju samem, ampak to je že druga zgodba. Rezultati so bili nekako predvidljivi, eden izmed okrog desetih učencev je po navadi dobil zlato priznanje, dva srebrno, ostali pa priznanje za sodelovanje. Zavedam se, da je pri španščini še malo težje zahtevati dodatno delo kot drugje, ker gre za izbirni predmet. Sem si pa vseeno od nekdaj želela otroke navdušiti, da bi brali malce bolj natančno. Mnenja sem namreč, da učenci s hitrimi načini branja zamujajo veliko in svojo nalogo vidim tudi v tem, da jih opolnopečim za delo s knjigami in besedili. Od nekdaj ne zamudim nobene priložnosti, da bi otrokom povedala, pokazala in dokazala, da branje je pomembno in da se ob natančnem branju lahko veliko naučimo.

Zakaj brati

V zadnjih letih je branje (pri tem mislim predvsem na branje knjig v fizični obliki) na precejšnji preizkušnji. Knjige imajo precej privlačnih tekmecev. Opazen je velik porast elektronskih naprav, z njimi se srečujemo praktično na vsakem koraku. Objavljenih je vse več študij in razprav o razlikah

med obema vrstama branja – branje nečesa v fizični obliki ali preko tablice, računalnika in predvsem telefona. Razlogov, zakaj naj bi čim več brali (in to natančno) in tudi čtiva v fizični obliki, je več, nekateri se mi zdijo še posebej pomembni.

Prvi je prav gotovo večanje sposobnosti **empatije**. Wolf (2020, 45-53) v knjigi *Bralec, vrni se domov: beroči možgani v digitalnem svetu* namreč ugotavlja, da nam poglobljeno branje knjig pomaga pri doživljanju občutkov drugih ljudi. Na ta način lahko začutimo perspektivo junakov. Naš pogled na svet in naši občutki so vedno na nek način omejeni in zaznamovani s tistim, kar smo doživeli in kako živimo. Po vsakem dodatnem branju smo bogatejši za izkušnje in občutja junakov, o katerih smo brali, kar nam pomaga širiti paleto naših lastnih občutij in razumeti druge ljudi pri stvareh, ki jih počnejo. Ko bolje razumemo druge ljudi in spoznamo njihove občutke, se ob tem počutimo manj sami. Lažje razumemo tudi zgodovinske dogodke, ki jih nismo doživeli, a se o njih lahko poučimo skozi doživetja in razmišljanja junakov v zgodbah, ki ta obdobja opisujejo. Vse to nas dela bolj empatične in nam pomaga bolje razumeti druge ljudi. O tem v svojem delu *Berem, da se poberem* govori tudi Kovač (2020, 67-69). Tudi on je mnenja, da nam branje leposlovja pomaga pri razumevanju drugih ljudi. Gre za pravi trening empatije, kjer se

prestavimo v kožo junakov, ki so včasih radikalno drugačni od nas, s tem pa vzpostavljamo tudi distanco do lastnih nagnjenj, čustev in vrednot, jih preverjamo, postavljamo pod vprašaj in v drugem koraku spreminjamo ali utrjujemo. Podobno se dogaja pri filmu ali igrici, vendar pri knjigi traja dlje in gre bolj v globino. In ker si ob branju vedno sami ustvarimo podobe po svojih predstavah, so te tudi bolj globoke in ponotranjene od tistih, ki jih doživimo ob ogledu filma ali igranju igrice. Empatija in samoomejevanje, ki sta posledica zorenja ob branju, nam pri delu in v življenju pomagata pri sposobnosti prepričevanja in sodelovanju.

Drugi razlog za več natančnega branja vidim v globini in trdnosti **znanja**, ki ga pridobivamo, ter njegovi (ne)uporabi. Wolf (2020, 55-82) govori o problemih spremenjenega odnosa do znanja. Skozi vse, kar se naučimo in preberemo, se v nas ustvari edinstveno osebno znanje. V bistvu smo, kar znamo. To pa določa med drugim tudi naš način doživljanja sveta. Ljudje, ki se vse bolj zanašajo na zunanje strežnike znanja, od koder poljubno izbirajo iz ogromne in neobvladljive količine informacij tam zunaj, začnejo na svet gledati drugače. Nimajo več kritične distance do prebranega, odpoveduje tudi tako imenovana zdrava pamet, ki tistemu, kar že znamo in vidimo, dodaja kritično predelane nove vsebine.



S tem se povezuje tudi problem **globine branja**, ki je spet povezan z zmožnostjo uvida in kritične presoje prebranega. Velika količina površnega branja z množico motilcev, ki smo jim priča v aktualnosti, nas spreminja v površne bralce. Diagonalno branje, kot so ga poimenovali, vse bolj postaja standard. Kovač (2020, 40-41) ga imenuje *skimming* in prevaja preletavanje. Preletavanje je »odlična tehnika za naglo iskanje in odbiranje informacij – in bolj smo tega večji, bolje jo bomo odnesli v sodobnem svetu.« (41) Problem tega pojava se kaže v tem, da se nam prekopira v možgane in na ta način beremo večino stvari, ki nam pridejo pod roke. Prejete informacije tako predelujemo na hitro, tudi ko beremo knjigo ali časopis. Sčasoma se zaradi takega načina branja pojavi nesposobnost zaznavanja lepote pisane, predvsem daljše besede. Če se bo trend nadaljeval, ne bomo več sposobni ločiti pravih novic od lažnih, čemur smo na žalost v precejšnji meri priča že danes. Problem tovrstnega branja je tudi v tem, da izpodriva poglobljene načine branja, ki nam omogočajo učenje in kritično presojanje medijskih in populističnih manipulacij. V takem primeru branje ni več pripomoček za razumevanje sveta, ampak zgolj in predvsem ojačevalec naše omejenosti. Nadalje Kovač govori tudi o pomenu globo-

kega branja. Gre za način branja, ki upošteva vse naše dotedanje znanje in branje. Globoko branje širi in pogloblja besedišče in je eden od temeljev mišljenja in obenem njegova vadba (Kovač, 35).

Niti Kovač niti Wolf pa **ne zanikata pomembnosti sodobne tehnologije**. Tehnologija v vseh oblikah je danes postala nujno dejstvo in ima tudi precej dobrih plati. Kovač je celo mnenja, da je potrebno obe vrsti branja – hitro, povečini z elektronskih naprav, in globoko, največkrat iz knjige – dobro obvladati, saj se na tak način učimo misliti na dva različna načina, ki se lahko dopolnjujeta (63). Poleg tega naj bi bili otroci, ki odraščajo v beročem okolju, v življenju uspešnejši in bolj zadovoljni. Bolj so bralno pismeni, lažje in bolje se odločajo v življenjsko pomembnih situacijah, kot so volitve, nakupi in podobno.

Motivacija za delo in pričakovanja

Pri motiviranju za bolj natančno branje sem najprej naletela na manjši odpor, učencem je velikokrat vsako dodatno delo, oziroma sprememba običajnega načina dela, odveč. Zato sem deklam poskušala vse skupaj predstaviti kot prednost, redno snov smo imele namreč že precej dobro obdelano in tudi s prebranimi knjižicami se bomo veliko novega naučile. Zelo pomembno se mi je zdelo predhodno razložiti cilje in namen in na koncu opravljeno delo tudi ustrezno evalvirati. Natančno sem jim razložila svoje namene in jim povedala, zakaj to delamo. Bile so moje učenke drugo leto. Povedala sem jim, da se največ naučimo, ko stvari ponovimo večkrat, ko jih beremo in potem uporabimo v povedih ali besednih zvezah in da jim bo tak način prav prišel in pomagal tudi v srednjih šolah. Poudarila sem tudi pomen medsebojnega sodelovanja in povezovanja.

Predvidevala sem, da bodo rezultati našega skupnega dela naslednji: učenke bodo izboljšale branje in prebrano bolje razumele; naučile se bodo, kako se lotiti besedila v tujem jeziku; spoznale bodo, da je za vsako stvar potreben čas in da lahko veliko naredijo, če se umirijo; izkusile bodo, da obstaja povezava med branjem, delom in rezultatom pri preizkusu in nenazadnje bodo ugotovile, da lahko pri kakršnem koli delu bolje uspejo s pomočjo sodelovanja.

Predlanska izkušnja

Moje učenke izbirnega predmeta španščina so se v času dela na daljavo izkazale kot zelo samostojne in delovne, doma so naredile celo več od predvidenega. Bralni znački je predlani zaradi korone že grozila odpoved. Ko je vseeno padla odločitev, da se izvede, smo se ravno vrnili v šolo. Tako sem se zaradi pomanjkanja časa, običajnih problemov





z izposajo knjižic in zgoraj omenjenih razlogov odločila, da poskusim z delom v šoli. Dekleta sem razdelila v dve skupini. Vsaka skupina je brala eno od knjig na seznamu, imeli smo po dva izvoda vsakega naslova. Pripravila sem jim delovni list z vajami za preverjanje razumevanja prebranega. Brale so vsaka po eno stran v knjigi, ostale so poslušale; tako so se izmenjavale do konca knjige. Po vsaki prebrani strani so tiste, ki trenutno niso brale, razvozlavale pomen prebranega. Na voljo so imele slovarček z novimi besedami, predvsem težjimi besednimi zvezami, ki sem ga pripravila vnaprej, pogledale pa smo si tudi, kako iskati besede v različnih vrstah slovarjev, na računalniku in v knjižni obliki. Ko so delale, sem hodila od ene do druge skupine in jim pomagala pri izgovoru, pravilnem branju in pomenu nekaterih besed in težjih besednih zvez. Kljub rahlemu začetnemu nasprotovanju so se deklice zelo izkazale, pridno so delale in se ob delu prav kmalu tudi zabavale. Še vedno pa so našle lažjo pot. Zelo hitro so namreč prepoznale, kaj je pomembno v besedilu in so kar sproti, že ko so brale, vpisovale odgovore.

Ko smo frontalno ponovile, so se zelo dobro odrezale in tudi samo polo za bralno značko so precej dobro izpolnile. Bolje kot prejšnja leta.

Način dela lani

V lanskem šolskem letu sem zadevo še malce spremenila in dodelala. Učenke sem ponovno razdelila v dve skupini, ravno tako je imela vsaka skupina dva izvoda iste knjige, in ko je bila prva knjiga v obeh obdelana, smo menjale. Najprej smo samo brale, podobno kot prejšnje leto, vendar brez delovnih listov. Pri prvem branju smo se skoncentrirale samo na ugotavljanje pomena. Pri delu smo uporabljale različne slovarje (elektronske in knjižne verzije), težje besedne zveze sem zanje poiskala že prej oziroma jim jih pojasnila med delom. Ob branju so morale zapisati ključne besede in vse, kar jim je omogočalo razumevanje. Nato je vsaka dobila svoj delovni list, na katerem so imele z različnimi barvami označena vprašanja. Ob naslednjem, drugem branju je vsaka sama poiskala odgovore samo na svoja vprašanja, za katera je bila v skupini zadolžena edina in so bila

označena z določeno, njeno barvo. Ko so dekleta poiskala zahtevano, so imela nalogo to svoje novo znanje deliti z drugimi. Tako so s skupnimi močmi izpolnile cel list in odgovorile na vsa postavljena vprašanja. Nato smo frontalno ponovile in v zvezke zapisale bistveno dogajanje po vrstnem redu, avtorja, nastopajoče, najpomembnejše in za nas najbolj uporabne besede, izbrale smo jih približno dvajset. Na koncu si je morala vsaka iz nabora novih besed izbrati dve in ju predstaviti s pantomimo, ostale smo ugibale. Vsaka si je tudi izbrala pet besed, jih uporabila v stavku ter jih po želji ilustrirala.

Zaključek

Ob načinu dela, ki smo ga uporabile v lanskem šolskem letu, so deklice lahko same občutile razliko od dela predlani. Vse so dobile srebrno oziroma zlato priznanje za špansko bralno značko. Skupaj smo naše delo tudi pregledale, evalvirale in ugotovile tako prednosti kot slabosti.

Med prednostmi, ki jih tak, bolj natančen način branja prinaša, smo skupaj našle naslednje: učenke so pridobile več znanja in njihovo znanje je bilo trdnjše in trajnejše, kar sem do konca šolskega leta še nekajkrat preverila; pri delu smo se zabavale in se povezale med sabo; razvijale so se solidarnost, odgovornost in samozavest (najbolj zanimivo se mi je zdelo, ko je ena od deklic eno uro manjkala in so si kar same razdelile njeno delo, da bo, kot so rekle, »hitreje opravljeno in njej ne bo treba tega početi doma«, ko pa se je vrnila, so ji same natančno razložile novoosvojeno znanje); naučile so se uporabljati različne slovarje; učile so se bolj natančnega branja.

Tak način ima tudi dve slabosti: porabile smo nekaj časa, namenjenega pouku. Kljub temu se mi zdi, da je bilo to vredno narediti, saj so dekleta prevrednotila dotedanje načine dela na področju bralne značke. Naučile so se tudi veliko novih besed in besednih zvez, kar je tudi namen vsakršnega branja. Določeno slabost vidim tudi v tem, da je ta način dela bolj primeren za manjše skupine, ki jih je v ta namen lažje organizirati.

Pri vsakem (novem) načinu dela se mi zdi pomembno predvsem paziti na to, da učence pred začetkom dela ustrezno motiviramo, da po opravljenem delu skupaj z njimi opravimo evalvacijo in da pripravimo čim bolj različne naloge in se poslužujemo raznovrstnih metod za popestritev dela (pantomima, slikovni slovar, razne igrice itd.).

Dobro opravljeno delo, novo znanje in naša povezanost, ki smo jo ob sodelovanju dosegle, so nas vse navdale z zadovoljstvom in nas motivirale za nadaljnje podvige. Trditev v naslovu torej po predvidevanjih drži. Ugotovile smo, da bolj natančno branje vodi do boljših rezultatov pri bralni znački. Če nove besede še nekajkrat ponovimo in uporabimo v stavkih, se to znanje tudi dlje ohrani, določen del za vedno, kar se mi zdi odlična popotnica za dekleta pri njihovem nadaljnjem delu v srednji šoli.

Literatura

- Kovač, M. (2020): *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Núñez, A. (2020): *La viñeta indiscreta*. Madrid: Anaya ELE.
 Núñez, A., Díaz A., Can, M. (2018): *¡Maldito ingenioso!* Madrid: Anaya.
 Pečjak, S., Gradišar A. (2012): *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 Wolf, M. (2020): *Bralec, vrni se domov: beroči možgani v digitalnem svetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.



MUZEJ NARODNE OSVOBODITVE MARIBOR



ULICA HEROJA TOMŠIČA 5, MARIBOR

Kontakti: 02 235 26 00, 02 235 26 05, 040 780 052

E mail: osebje@mnom.si; silva.volf@mnom.si

Zbiramo, dokumentiramo, interpretiramo in raziskujemo ter predstavljamo zanimivosti iz naše preteklosti. V Muzeju narodne osvoboditve Maribor se trudimo, da s stalno in številnimi občasnimi razstavami zbrano gradivo za obdobje 20. in 21. stoletja čim bolj približamo obiskovalcem.

Paradni konj Muzeja narodne osvoboditve Maribor so pedagoški programi, ki jih pripravljamo in izvajamo za predšolske in šolske otroke ter dijake in študente.

Ponujamo vam zanimive ter poučne in zabavne delavnice, učne ure, vodstva, programe priprav za maturo, tematska vodstva po mestu, kvize, zborovanja mladih zgodovinarjev in program preživimo noč v muzeju.

Več o nas najdete na: www.mnom.si

Veseli bomo vašega obiska!

Vključevanje gledališke pedagogike v pouk na razredni stopnji



Vida Kotnik, učiteljica razrednega pouka, Osnovna šola Spodnja Šiška

Obravnavanje književnih del lahko poteka na več načinov. Sama sem ga popestrila z različnimi dejavnostmi, ki sem se jih naučila na seminarju Umetnost učenja. Seminar je obsežen in traja kar nekaj ur, vendar le tako lahko pridobljeno znanje uporabiš v razredu, saj smo ves čas izvajali dejavnosti in razmišljali, kako jih lahko uporabimo v praksi. Naučili smo se več različnih iger, tehnik gledališke pedagogike, primere delavnic in za potrebe poučevanja na daljavo tudi spletne igre. V svojem članku vam bom predstavila teoretično ozadje gledališke pedagogike, nekaj iger, ki sem jih kasneje tudi sama veliko uporabljala v razredu in učni pripravi za slovenski jezik in likovno umetnost, v kateri sem vnesla nekaj elementov gledališke pedagogike.

Uvod

Učitelj v razredu želi zagotoviti, da so vsi učenci aktivni v procesu učenja. Želimo, da se vsi učenci udeležijo učenja, ga razumejo in so aktivni. Šola naj bi bila prostor, kjer si vsak otrok pridobi občutek lastne vrednosti, spoštuje druge in sebe, kjer se ga vidi in sliši (Čačinovič Vogrinčič 2008).

Gledališka pedagogika

»Pri uporabi gledaliških pristopov pri pouku gre za naložbo v prihodnost« (Gaber Korbar 2020, 30). Z uporabo gledaliških pristopov lahko učitelj aktivno vključi otroke v učni proces, poveže razred in vsakemu učencu omogoči napredek. Pri gledališki pedagogiki niso v ospredju umetniška dela, ampak aktivno vključevanje učencev v spoznavanje učnih vsebin. Gledališče je pripomoček za delo in učenje. S takimi pristopi se učenci naučijo razumevati drugačnost in sprejemati različnost, kar je zelo pomembno za kakovostno in strpno sobivanje v razredu (Gaber Korbar 2020).

Z gledališkimi pristopi učitelj učence spodbuja k razmišljanju in poizvedovanju o obravnavani učni snovi. Učitelj na ta način spozna, koliko njegovi učenci znajo in razumejo, katera so njihova šibka in močna področja. Na podlagi teh spoznanj lahko določi dinamiko učnega procesa. Z različnimi tehnikami gledališke pedagogike razvijamo različne sposobnosti učencev. S kombiniranjem različnih tehnik lahko učitelj omogoči, da vsi učenci napredujejo in tudi sami spoznajo, katera so njihova močna in šibka področja. Učitelj jim daje na ta način možnost, da razmišljajo o novih stvareh, obenem pa napake uporabi kot priložnost in izhodišče za učenje. Z gledališkimi pristopi učitelj poleg obravnave učne snovi z učenci raziskuje tudi čustvene plati. Učenci se vživljajo v različne vloge, spoznajo, da določeno situacijo lahko vidijo na toliko različnih načinov, kolikor je ljudi (Gaber Korbar 2020).

Dejavnosti za spoznavanje imen

Cilji naslednjih iger so vzpostavljanje skupinske dinamike in vzdrževanje, urjenje pozornosti.

Pošlji in prejmi ime

Učenci in učitelj stojijo v krogu. Učitelj prične z igro tako, da vzpostavi očesni kontakt, pove svoje ime in ga s ploskom pošlje izbranemu učencu. On ime sprejme tako, da ponovi ime, ki ga je prejel, vzpostavi očesni kontakt in s ploskom pošlje svoje ime naslednjemu učencu. Tako poteka igra naprej.

Podajanje dveh predmetov

Učenci in učitelj stojijo v krogu. Učitelj poda žogo enemu učencu. Vsak, ki žogo vrže naprej, pove ime tistega, ki ga je izbral za podajo. On jo potem poda naprej drugemu in hkrati pove njegovo ime. Vsak učenec lahko prejme žogo le enkrat. Igra se zaključi pri učitelju, ki je igro začel. Vsak učenec si mora zapomniti, od koga je dobil žogo in komu jo je podal.

Igro nekajkrat ponovimo, nato podamo žogo druge barve v nasprotni smeri. Učenci podajo žogo naprej tistemu, ki mu je v prvem krogu žogo podal. Igra se zaključi, ko pride do učitelja. Igro nekajkrat ponovimo. Potem učitelj vzame obe žogi, prvo pošljemo in naredimo en ali dva kroga, nato dodamo še drugo žogo, ki gre v nasprotno smer.

En korak v sredino z imeni

Učenci in učitelj stojijo v krogu. Cilj igre je, da vsak stopi en korak naprej v sredino in izgovori svoje ime. Upoštevati je treba tri pravila: samo en lahko naenkrat stopi korak naprej, ne smeš se pogovarjati in učenci ne vstopajo v krog zaporedno.

Igra se prične tako, da nekdo naredi prvi korak naprej in pove svoje ime, ostali so pozorni na druge v skupini, in ko mislijo, da so na vrsti, stopijo korak naprej in izgovorijo svoje ime. Če stopita naprej dva hkrati, se igra prične od začetka.

Dejavnosti za delitev v skupine

Cilji naslednjih iger so vzpostavljanje skupinske dinamike, izboljšanje odzivnega časa, vzpodbujanje ustvarjalnosti in spontanega odzivanja.

Atomčki

Učenci hodijo po razredu in pazijo, da so vsi približno enako oddaljeni drug od drugega. Premikajo se z enako hitrostjo. Ko učitelj ploskne, pove število od 1 do 9. S tem določi, koliko učencev mora sestavljati eno skupino. Učitelj mora biti pozoren, da izbira taka števila, da nikoli nihče ne ostane sam.

Molekule

Učenci hodijo po razredu in pazijo, da so vsi približno enako oddaljeni drug od drugega. Premikajo se z enako hitrostjo. Ko učitelj ploskne, pove število od 1 do 9. S tem določi, koliko učencev mora sestavljati eno skupino. Učitelj mora biti pozoren, da izbira taka števila, da nikoli nihče ne ostane sam.

Ko so skupine oblikovane, učitelj da navodilo, kaj naj učenci predstavijo s telesi. Na primer prevozna sredstva: letalo, avto, avtobus, motor ...

Poišči svojo skupino

Učenci miže hodijo po razredu, pri tem upoštevajo druge in se premikajo z enakomerno hitrostjo. Učitelj da navodilo, da se učenci, ko začutijo spremembo, ustavijo in odprejo oči. Sprememba je, da učitelj vrže v zrak nad učence karte, ki padejo na tla. Vsak pobere najbližjo karto, poišče svojo skupino glede na barvo karte (rumena, zelena, modra, rdeča). Na kartah so lahko napisane črke in mora skupina z danimi črkami sestaviti besedo.

Sadna solata

Učenci sedijo na stoli, ki so lahko naključno razporejeni po prostoru ali v krogu. En učenec nima stola. Razdelimo jih po vrsti na: hruške, ananas, jabolka, banane. Učitelj pove eno sadje, npr. ananas, in vsi učenci, ki so ananasi, morajo zamenjati stol tako, da čim prej zasedejo prostor na drugem praznem stolu. Učenec, ki ostane brez stola, nadaljuje z igro in pove eno vrsto sadja in poskusi zasedeti prazen stol. Tako se igra nadaljuje. Učenec, ki je v sredini, lahko reče tudi »sadna solata«, takrat morajo vsi učenci zapustiti svoj stol in poiskati prazen prostor.

Dejavnosti za opazovanje, natančnost, pozornost, pomnjenje

Cilja naslednjih iger sta povezovanje skupine in vzdrževanje pozornosti.

Zrcalo

Učitelj učence razdeli v pare. Učenci se v parih obrnejo en proti drugemu. En učenec izvaja gibe, ki jih nato drugi posnema. Gibi morajo biti počasni

in dobro vidni, ker je cilj vaje, da se učenca čim bolj sinhrono gibata. Če to vajo dobro izvedeta, zunanji opazovalec ne more ugotoviti, kdo vodi in kdo posnema. Učenca vmes vlogi zamenjata.

Vajo lahko izvedemo tudi s celim razredom. Učenci se postavijo v krog. Eden je vodja, ostali so pozorni na njegovo gibanje in ga poskušajo čim bolj natančno posnemati. Vodja izvaja počasne gibe, ostali so njegov odsev v ogledalu in ga posnemajo.

Igro lahko igramo še na dva načina. Prvi način je, da učitelj učencem pove, da morajo biti gibi povezani z določeno tematiko. Na primer delo na vrtu, zjutraj pred ogledalom, glasbeni orkester, v garderobi, v slikarskem ateljeju, igranje komedije ... Drugi način je, da en učenec zapusti razred, učitelj enega izmed učencev v razredu določi, da bo vodil gibanje. Ko se učenec vrne nazaj v razred, ima tri poskuse, da ugotovi, kdo je vodja.

Živa slika

Živa slika je vizualna predstavitev dane teme, vsebine, teksta, dogodka, ideje, pojma, situacije, skratka vsega, kar omogoča akterjem in opazovalcem, da dano nalogo izrazijo in interpretirajo vsak na svoj način. Živo sliko izvedemo tako, da učitelj pove navodilo, kaj naj učenci upodobijo. Skupina učencev se postavi v prostor tako, da predstavi svoj del slike in okamenijo. Gledalci si sliko ogledajo. Naloge imajo lahko vse skupine enake ali različne. Žive slike so lahko načrtovane in imajo učenci čas, da se dogovorijo, kako se bodo postavili, lahko pa so improvizirane in jih učenci postavijo v danem trenutku.

Živo sliko lahko uporabimo pri obravnavi literarnega dela, zgodovinskih pregledih, vživljanju v različna čustvena stanja, prikazovanju nasprotij, dogodkov, situacij, pri ponavljanju in utrjevanju znanja. Z uporabo žive slike pri pouku učence učimo sprejemanja idej drugih, kritičnega mišljenja, razvijanja telesne govorice, postavljanja vprašanj, neverbalnega izražanja in empatije.

Detektivi

Učitelj izbere tri učence, ki se postavijo pred ostale učence in sestavijo živo sliko. Učenci, ki jih gledajo, jih morajo dobro opazovati in si zapomniti vse podrobnosti. Nato zaprejo oči. Učitelj, medtem ko ostali mižijo, spremeni tri do pet podrobnosti v živi sliki. Na primer zaviha hlačnico, zamenja copate, spremeni položaj noge ... Nato lahko učenci odprejo oči in poskušajo naštet vse spremembe.

Primer dobre prakse

V 3. razredu sem v ure slovenskega jezika in likovne umetnosti vključila gledališko pedagogiko. Za en predmet sem načrtovala 2 šolski uri. V uvodnem

delu sem vodila pogovor o tem, če so že kdaj slišali za Palčico, kaj mislijo, koliko je velika, s čim se premika naokrog in katere nevarnosti ji po njihovem mnenju grozijo. Nato sem napovedala besedilo Hansa Christiana Andersena, ki je napisal pravljico z naslovom *Palčica*. Učenci so se udobno namestili in se pripravili na poslušanje.

Po branju sem jih usmerila k pripovedovanju zgodbe in oblikovanju časovnice. Učenci so v skupinah pripravili časovno zaporedje zgodbe, tako da so jo znali povedati s svojimi besedami. Na časovnico so lahko ali risali ali pisali. Nato so se postavili v krog in eden od učencev je začel pripovedovati del pravljice, pri tem je moral upoštevati, da morajo priti na vrsto vsi učenci. Zaključek pravljice je povedal zadnji učenec.

Učenci so me presenetili, ker pri obnovi pravljice nihče ni imel težav. Ne glede na to, kakšen način obnavljanja pravljice so si izbrali, so jo znali po skupinah obnoviti. Znotraj skupin so se dogovorili, kako bodo zabeležili potek pravljice in nekateri so bili zelo navdušeni, ker jim ni bilo potrebno pisati povedi, ampak so lahko samo narisali eno stvar. Ko smo obnavljali pravljico v krogu, je obnova potekala dokaj tekoče in učenci so bili bolj samozavestni. Imeli so le nekaj težav, ker je bilo potrebno obnovo naključno razdeliti med 19 učencev. Zato sem jih po potrebi opozorila, če so želeli povedati obsežnejši del obnove.

Po obnovi smo z učenci ponovili, katere književne osebe nastopajo v pravljici, in sicer mama, čarovnica, Palčica, krastača, krastačin sin, hrošč, 3 hroščice, poljska miš, krt, ptica. Nato sem jih razdelila v skupine. Hodila sem po razredu in vsak učenec si je izbral eno karto, ki je bila obrnjena s hrbtno stranjo proti njemu in je še ni smel pogledati. Ko so vsi učenci imeli karte, so jih pogledali in v tišini poiskali člane svoje skupine. Ko so bili razdeljeni, sem jim pokazala, za katero mizo se usedejo Palčice, krastače, poljske miši, hrošči, ptice, krti in mali princi. V skupinah so nato morali pripraviti kratko improvizacijo prizora. Vsaka skupina je zaigrala svoj del zgodbe.

- a) Palčice: mama, čarovnica, Palčica
- b) Krastače: krastača, krastačin sin, Palčica
- c) Hrošči: hrošč, 3 hroščice, Palčica
- d) Miš: poljska miš, Palčica
- e) Ptice: lastovica, Palčica (v rovu)
- f) Krti: poljska miš, krt, Palčica
- g) Mali princ: mali princ, Palčica

Dejavnost razdeljevanja v skupine s kartami je potekala v tišini. Ker so učenci zelo razigrani, sem jih pohvalila za dosledno izvajanje dejavnosti. Ko sem jim dala navodila za igranje vlog, nekateri niso bili najbolj navdušeni, vendar so vse skupine to nalogo izvedle. Da je eni skupini stekla beseda, sem pomagala z vprašanji o danem delu pravljice. Druga skupina je bila bolj zadržana in je kratko in jedrnato odigrala dani prizor. Tretja skupina se je samo dogovorila, kdo bo koga odigral, glede vsebine pa nič, vendar so se znašli, so improvizirali in uspešno odigrali svoj del pravljice. Preostale skupine so bile bolj samozavestne, dodajale so svoje ideje in so pravljico še dodatno popestrile s komičnimi prizori. Ne glede na to, kako samozavestno so pristopili k dani nalogi, so bili po igranem odlomku vsi učenci zadovoljni s svojim nastopom. K temu je pripomogel glasen aplavz poslušalcev.

Naslednja dejavnost je bila obris osebe. Vsak učenec je dobil učni list z obrisom osebe in si izbral eno knjižno osebo, lahko tudi osebo, ki ni omenjena v pravljici. Znotraj obrisa so napisali, kakšen je lik, kako čuti, zunaj obrisa značilnosti lika, kakšen je, na obris pa, kako ga vidijo in dojemajo drugi. Učenci so nato svoje osebe predstavili sošolcem v svoji skupini, nato so posamezni učenci iz vsake skupine povedali, katere osebe so si izbrali v njegovi skupini.

Po podrobnejšem spoznavanju oseb smo izvedli igro vroči stol. Z glasovanjem smo določili, katero osebo si učenci želijo spoznati. Izbrani učenec se je vživel v lik in v vlogi odgovarjal na vprašanja sošolcev. Ostali so ga lahko spraševali s perspektive opazovalca ali lika iz zgodbe.



Slika 1: Obnova pravljice Palčica

Učenci so bili zelo navdušeni nad igro. Če bi bilo možno, bi jih večina želela priti na vroči stol, saj jim je bilo zelo zanimivo, ker so lahko liku dodali svoje značajske lastnosti. Nekoliko težja naloga zanje je bil obris osebe. Opazila sem, da jih kar nekaj ni znalo povedati, kako se izbrana oseba počuti. Tisti, ki pa so kaj napisali, so napisali samo eno čustvo. Zato sem kasneje z njimi izvedla še nekaj podobnih vaj in namenila nekaj časa spoznavanju različnih čustev.

Zadnja naloga pri slovenskem jeziku je bila 5/10 let kasneje. Učence sem usmerila, da so razmišljali, kaj bo počela Palčica čez 5/10 let. Vsak je dobil učni list (Instagram) in nanj narisal in napisal, kaj bo delala Palčica čez 5/10 let. Nato so temu dodali še naslov.

Učenci so bili zelo ustvarjalni pri razmišljanju, kaj v prihodnosti čaka Palčico. Nekaj izdelkov je prikazanih na Sliki 3.

Po slovenskem jeziku je sledila likovna umetnost. Najprej sem učencem povedala, da pripravijo mus gumi, risalni list A5, flomastre. Nato sem jim dala navodila za likovno nalogo. Na mus gumi so narisali poljuben izsek iz pravljice. Rob mus gumija so pobarvali s poljubno barvo. Nato so risalni list zmočili pod tekočo vodo. Položili so ga na podlago (mizo). Upoštevati so morali, da je tudi na risalnem listu ena stran gladka, druga hrapava. Površino so osušili, vendar ne preveč, s papirnatimi brisačami, da so odstranili odvečno vodo. Risalni list so položili čez mus gumi in odtisnili. Nato so papir odstranili. Ko se je posušilo, so izrezali po okvirju in dobljeno prilepili na barvni papir.

Ko so izdelke dokončali, smo jih razstavili in ovrednotili. Pogovorili smo se o nastalih izdelkih. Usmerjala sem pogovor v opazovanje domiselnih idej, prizadevnost posameznih učencev, domišljijo in ustvarjalnost pri upodobitvi motivov ... Pozorna sem bila, da sem zaznala in pohvalila dobre prvine pri vsakem likovnem izdelku.



Slika 2: Obris osebe



Slika 3: Instagram dejavnost



Slika 3: Instagram dejavnost



Slika 4: Izdelki učencev

Zaključek

Ko je bil seminar Umetnost učenja zaključen, sem ugotovila, da sem se veliko naučila. S pridobljenim znanjem sem popestrila pouk, učila učence sodelovanja v različnih situacijah in jih spodbujala, da razmišljajo »izven okvirja«, da v nekaterih situacijah ni samo ene rešitve, enega odgovora. Dejavnosti so učenci radi izvajali in velikokrat so me presenetili s svojimi idejami, rešitvami in sodelovanjem. Zato se od tedaj še bolj trudim, da v učne ure vključujem različne gledališke pristope in tako spodbujam kreativnost, povezanost in vedoželjnost učencev.

Literatura

Čačinovič Vogrincič, G. (2008): *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Gaber Korbar, V. in drugi (2020): *MOČ (spo)razumevanja: Osnove gledališke pedagogike*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Učenje s ChatGPT-jem — preplet človeške ustvarjalnosti in napredka tehnologije



mag. Sonja Slana, profesorica angleščine in nemščine, Srednja zdravstvena šola Murska Sobota

Vloga tehnologije pri poučevanju tujih jezikov se neprestano razvija, zato je pomembno preučiti, kako lahko tehnološke rešitve, kot je ChatGPT, koristijo učiteljem in učencem. Da bi prišla do svojih ugotovitev in opažanj glede uporabe ChatGPT pri pouku, sem v razredu izvedla več aktivnosti. Prvi korak je bil uporaba ChatGPT-ja pri pripravi učnih gradiv in priprav. Ta faza mi je omogočila, da sem se seznanila z delovanjem orodja ter ga bolje razumela v kontekstu poučevanja tujega jezika. Nato sem ga postopoma vključevala neposredno v proces poučevanja. Ugotavljam, da je uporaba ChatGPT-ja pri pouku tujega jezika prinesla več pozitivnih učinkov. Dijaki so se bolj angažirali, izboljšali svoje pisne spretnosti ter se lažje vključili v interaktivne dejavnosti. Prisotnost ChatGPT tehnologije od učitelja zahteva, da dijake nauči pravilne in etične uporabe le-te. Učitelj ima ključno vlogo pri aktivnem vključevanju tehnologije v učni proces.

V zadnjih mesecih se pogosto omenja napredek na področju informacijsko-komunikacijskih tehnologij, zlasti pa tehnologija ChatGPT. Gre za klepetalnega robota podjetja OpenAI, ki s pomočjo umetne inteligence razume človeški dialog in ustvarja ustrezne odgovore. Mnenja glede uporabe ChatGPT-ja v šolskem izobraževanju so različna. Nekateri vidijo v njem velik potencial za spremembo v načinu učenja in poučevanja, medtem ko so drugi skeptični glede njegove uporabe v šolskem okolju in bi ga najraje kar prepovedali. Na novo tehnologijo se je treba odzvati tako, da razmislimo, kako jo uporabiti v šolskem izobraževanju, katere so njene prednosti in slabosti, komu lahko koristi ter komu ne. Čeprav je vsak uveljavljen pristop poučevanja učinkovit v določenem zgodovinskem kontekstu, se s sodobnim razvojem tehnologije in družbe spreminja tudi način učenja. Pri razvijanju novih učnih metod je zato potrebno upoštevati spremembe in se nanje obenem ustrezno odzivati. Tehnologija klepetalnih robotov (ang. *chatbot*) je vse bolj priljubljena med učenci, zato imamo učitelji tujih jezikov priložnost, da trend izkoristimo in izboljšamo učinkovitost našega poučevanja. Tudi pri svojih dijakih ugotavljam, da jih vse več uporablja ChatGPT na svojih elektronskih napravah, pri čemer je večina spoznala tovrstno tehnologijo preko platforme TikTok. Pri uporabi teh aplikacij je potrebno upoštevati tudi določena tveganja. Pomembno je opozoriti, da je potrebno vsebino, ki jo generira ChatGPT, pred njeno uporabo temeljito pregledati, saj ni vedno popolnoma točna. Zato je važno, da se učitelji izobražujemo ter pripravljamo učence na varno in učinkovito uporabo.

Umetna inteligenca v izobraževanju

Umetna inteligenca v izobraževanju predstavlja uporabo tehnologij UI, kot so klepetalni roboti, sis-

temi za samodejno ocenjevanje, inteligentni sistemi za poučevanje ter platforme za napovedovanje učenčeve uspešnosti, ki podpirajo in izboljšujejo izobraževanje (Chiu idr. 2023). Kasneci in drugi (2023) ugotavljajo, da je vpeljevanje in sprejemanje UI v izobraževanje še vedno počasno v primerjavi z drugimi področji, kot so industrijske aplikacije (npr. finance, e-trgovina, avtomobilska industrija) ali medicina, zato je tudi manj empiričnih študij, ki bi preučevale uporabo tako velikih jezikovnih modelov, kot je ChatGPT v izobraževanju. Čeprav še vedno primanjkuje formalnih študij na to temo, pilotna študija z evropskimi učitelji kaže na pozitiven odnos učiteljev do uporabe UI v izobraževanju. Učitelji, vključeni v študijo, so bili visoko motivirani za uvajanje vsebin, povezanih z UI v šolskih programih. Obvladali so osnovno raven digitalnih kompetenc, vendar pa niso imeli veliko izkušenj s področja UI (Polak idr. 2022 v Kasneci idr. 2023).

ChatGPT pri pouku tujih jezikov

Veliki jezikovni modeli, kot je ChatGPT, lahko spremenijo način poučevanja in pomagajo pri poučevanju. Pri učenju tujih jezikov lahko učitelji na primer uporabljajo velike jezikovne modele kot pomoč za poudarjanje pomembnih fraz, pripravo povzetkov in prevodov, razlago slovnice in besedišča. Prav tako jim ti modeli lahko predlagajo slovnične ali slogovne izboljšave ter jim pomagajo vaditi konverzacijo. Jezikovni modeli lahko učiteljem nudijo tudi prilagodljiva in prilagojena sredstva za pomoč učencem pri njihovem učenju jezika, kar lahko pripomore k temu, da je učencem učenje tujega jezika bolj zanimivo in učinkovito (Kasneci idr. 2023). Študija, ki so jo izpeljali Ali, Hezam, Shamsan in Majeed v začetku marca 2023, je pokazala, da ChatGPT na splošno spodbuja motivacijo pri učečih se za razvijanje bralnih in pisnih spretnosti.

Glede učinka ChatGPT-ja na razvijanje poslušanja in govora so odzivi udeležencev bili nevtralni. Rezultati študije so pokazali, da ima uporaba ChatGPT-ja za poučevanje tujih jezikov pozitiven vpliv na motivacijo učencev.

Na podlagi teorije samodoločenosti (SDT) Ryana in Deci-ja, ene izmed najbolj uveljavljenih teorij za razumevanje motivacije učencev, ugotovimo, da lahko uporaba ChatGPT-ja zadovolji vse tri temeljne psihološke potrebe posameznika, kot jih opredeljuje SDT. V skladu s teorijo učenci pri uporabi ChatGPT-ja sami izbirajo svoja vprašanja in odgovore, kar jim omogoča občutek avtonomije pri lastnih odločitvah in dejanjih. Hkrati prejemajo povratno informacijo, kar vpliva na njihovo zaznavanje lastne kompetentnosti. Poleg tega se lahko počutijo povezane s ChatGPT-jem, saj stroj komunicira na način, ki je podoben človeški komunikaciji, kar lahko okrepi občutek povezanosti.

Veščina pisanja učinkovitih pozivov

Pogoj za uspešno učenje z IKT tehnologijo je, da imajo učenci samoregulativne spretnosti in digitalne kompetence. Različne ravni samoregulacije in digitalnih kompetenc med učenci (Chiu idr. 2023) ter njihovo različno znanje jezika lahko vplivajo na njihovo dožemanje uporabe ChatGPT-ja in koristi, ki jim jih prinaša pri učenju tujih jezikov (Hong 2023).

Čeprav je ChatGPT inteligenčen, so njegovi odgovori določeni s pozivom ali z ukazom (ang. *prompt*), s čimer pozovemo UI, da izvede določeno nalogo. Zato postaja pomembna nova veščina pisanja učinkovitih pozivov, ki bo kmalu postala nujni del splošne izobrazbe. Bistvo te nove veščine je, da znamo z ustreznimi besedami posamezno pametno orodje kar najbolj učinkovito pripraviti do tega, da čim bolje izvede zastavljeno nalogo.

Chiu in drugi (2023) navajajo, da bodo učno uspešnejši učenci bolje izkoristili interakcije s klepetalnim robotom kot učno manj uspešni. Če so na primer odgovori klepetalnih robotov zmedeni ali nejasni, se lahko učno uspešnejši učenci bolj znajdejo pri postavljanju dodatnih pojasnjevalnih ali bolj specifičnih vprašanj za razjasnitev odgovorov, kar prispeva k njihovi uspešnosti pri učenju. Pri tem ne smemo spregledati, da učenci s tem, ko postavljajo vprašanja, hkrati vadijo več vidikov uporabe tujega jezika, saj vprašanja vključujejo vse elemente avtentičnega pogovora – povzemanje misli, postavljanje dodatnih vprašanj, pojasnjevanje, ponujanje informacij itd. (Hong 2023). Učno šibkejši učenci se pogosto srečujejo s težavami pri postavljanju dodatnih vprašanj ali pri razumevanju in pojasnjevanju odgovorov, kar povečuje verjetnost, da bodo od klepetalnega robota dobili zmedene odgovore.



Poleg tega njihova vprašanja pogosto niso dovolj natančna, kar lahko negativno vpliva na njihovo zmožnost pridobivanja ustreznih odgovorov od klepetalnega robota.

Na osnovi svojih dosedanjih izkušenj pri poučevanju s pomočjo ChatGPT-ja sem ugotovila, da nekateri učenci, ki uporabljajo ChatGPT, niso sposobni postavljati ustrezno zastavljenih ali dodatnih vprašanj, kar jim preprečuje, da bi izkoristili prednosti klepetalnega robota. Opazila sem tudi, da učno uspešnejši učenci raje sami pišejo svoje besedilne naloge, medtem ko se učno šibkejši učenci, ki uporabljajo klepetalnega robota, pogostejše zanašajo na UI za ustvarjanje besedil, ki pa niso vedno ustrezna. Zdi se, da učenci, ki že dosegajo dobre ocene, uporabljajo UI, da bi si pridobili več časa za druge aktivnosti, medtem ko učno slabši učenci uporabljajo UI, da bi se še manj učili. Ta razlika v izobraževanju predstavlja izziv, zato bi morali vsi otroci in mladostniki dobiti osnovno znanje o smiselnem in učinkovitem uporabljanju UI.

Domače naloge

Na družbenih medijih se pojavljajo naslovi, ki trdijo, da ChatGPT odpravlja potrebo po pisanju domačih nalog. Seveda učenci uporabljajo ChatGPT tudi za reševanje domačih nalog. Vprašanje pa ostaja, ali bo UI v prihodnosti popolnoma prevzela to nalogo. Vendar pa ChatGPT ni popoln in ne more nadomestiti vsega, kar je potrebno za uspešno reševanje domačih nalog. Pogosto se ponavlja in njegovi rezultati se lahko zdijo pri različnih poizvedbah enaki. Spis »Moj hišni ljubljencek«, ki mi ga je ustvaril ChatGPT, je dober. Vendar se rezultat pri različnih poizvedbah skorajda ne razlikuje. Če bodo učitelji določili nalogo, ki jo lahko opravi UI, na primer nalogo, ki se bolj osredotoča na izdelek kot na proces, bodo nekateri učenci zagotovo uporabljali ChatGPT. Hong (2023) predlaga zmanjšanje števila pisnih domačih nalog za učitelje tujih jezikov, saj orodja, kot sta Google prevajalnik in Quillbot, ogrožajo veljavnost teh nalog. Če so domače naloge nujne, pa priporoča, da učitelj izbere takšne, ki onemogočajo uporabo klepetalnih robotov.

Moje prepričanje je, da so domače naloge ključnega pomena pri učenju tujih jezikov. Ko želim, da učenci napišejo pisni izdelek, kot je na primer krajši sestavek ali esej, jih spodbujam, da povzamejo vsebino vizualizacije, ki smo jo obravnavali pri pouku, ali pa si ogledajo kratke video posnetke z malo govora (npr. posnetke nemih filmov ali filmov o Mr Beanu) in jih preoblikujejo v pisno zgodbo. Naloge, ki so oblikovane tako, da učenci ne morejo uporabiti ChatGPT kot pomoč, zmanjšujejo verjetnost, da bodo učenci posegli po tej vrsti tehnologije. Hong (2023) zato meni, da je pisanje s svinčnikom

in papirjem v učilnici še vedno najboljši način pisnega ocenjevanja znanja. Kot drugo možnost pa predlaga, da se pisna naloga vključi v širši projekt, ki zajema tudi druge naloge, kot so predstavitev ter snemanje avdio in video posnetkov. Zato je pomembno, da učitelji izboljšamo svoje spretnosti pri oblikovanju in sestavljanju nalog. Namesto preverjanja zgolj sestavkov ali povzetkov, ki jih lahko brez težav pripravi ChatGPT, bi morali stremeti k spodbujanju višjih miselnih procesov, kot so primerjalne analize, mnenja in interpretacije. Skratka, osredotočiti se moramo na spodbujanje kritičnega razmišljanja in kreativnosti pri naših učencih. To lahko dosežemo z izboljšanjem oblikovanja vprašanj in nalog, ki se uvrščajo na višje nivoje Bloomove taksonomije. Pri uporabi ChatGPT-ja sem ugotovila, da je zelo koristen pri ponavljanju snovi in odgovarjanju na vprašanja na nižjih ravneh Bloomove taksonomije, kot so pomnjenje in razumevanje. S tem se lahko lažje osredotočam na učenčevo učinkovitost na višjih ravneh, kot so analiziranje, vrednotenje in ustvarjanje.

Primer prakse

Kako lahko ChatGPT uporabljam kot pomočnika pri pouku (tujega jezika), hkrati pa učencem omogočim, da vadijo in komunicirajo s ChatGPT-jem (v ciljnem jeziku) ter uporabijo možnosti UI za lastno učenje?

V nadaljevanju bom nanizala nekaj primerov, kako sem uporabila ChatGPT pri poučevanju tujega jezika.

- ChatGPT sem uporabila kot partnerja za razvijanje pisnih spretnosti v tandemu. Dijak je napisal začetek zgodbe, omejen na tri stavke, in nato ukazal robotu, da nadaljuje zgodbo s tremi dodatnimi stavki. Nato je bil spet na vrsti dijak. Tako je bil potek zgodbe nepredvidljiv tudi za dijake, ki so se morali odzivati na nepričakovane preobrate. Pisanje zgodbe v tandemu je dijakom omogočilo poleg razvijanja pisnih spretnosti tudi razvijanje ustvarjalnega reševanja problemov. Vsak dijak se je moral potruditi najti inovativne načine za smiselno nadaljevanje zgodbe. Hkrati pa jim je sodelovanje s ChatGPT-jem pomagalo pri razvoju kreativnega pisanja. Pri izbiri besed in stavkov so morali biti pozorni na njihovo ustreznost ter njihovo vplivanje na celotno koherenco zgodbe. Ob pisanju zgodbe v tandemu so pridobili tudi večšine kritičnega razmišljanja. Bili so postavljeni v vlogo ocenjevalca lastnega dela, pri čemer so morali presojsati, ali so njihovi stavki smiselni, primerni in v skladu s prejšnjimi stavki v zgodbi.

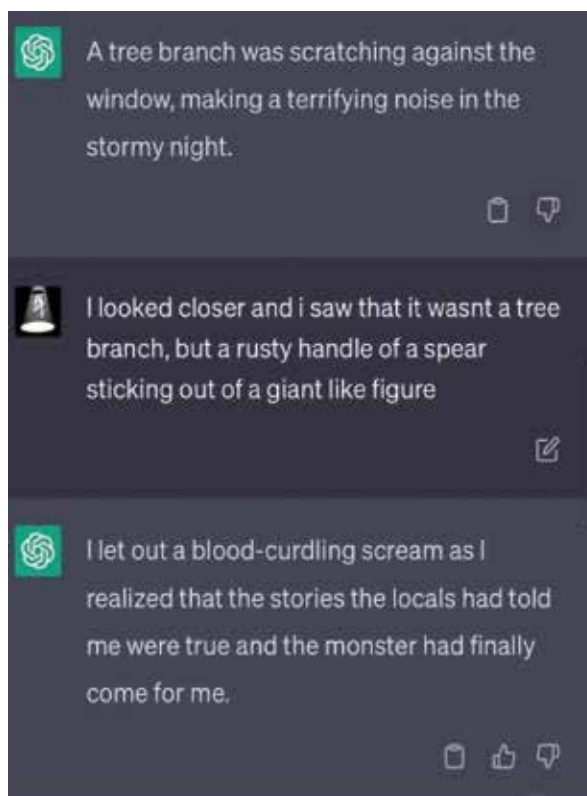
ChatGPT je bil prilagodljiv, saj smo mu dali ukaz, da uporabi jezikovno raven B1 evropskega jezikovnega okvirja. Hkrati pa je bil tudi

»varuh primerne pisnega izražanja«, saj je opozarjal na pisno neprimerno izražanje ali ideje, ki so vključevale nasilje, kar je prispevalo k varnemu in spoštljivemu učnemu okolju.

Kljub pozitivnim vidikom pa so se pojavile tudi nekatere slabosti uporabe ChatGPT-ja. Dijaki so morali slediti omejitvam klepetalnega robota pri dodajanju stavkov v zgodbo, kar je nekoliko omejilo njihovo spontano izražanje in svobodo pri pisanju. Nekateri dijaki so se soočali s težavami pri uporabi tehnologije, kar je vplivalo na nemoten potek dejavnosti. Kljub slabostim pa sem zaznala veliko pozitivnih učinkov, ki so prispevali k razvoju jezikovnih spretnosti, kreativnosti in motivaciji dijakov pri pisanju v tujem jeziku.

- Za uro o Florence Nightingale sem uporabila orodje ChatGPT, da sem ustvarila prilagojeno besedilo, ki je bilo namenjeno učno šibkejšim dijakom. Besedilo sem prilagodila tako po dolžini kot po kompleksnosti jezika, s čimer sem omogočila lažje razumevanje. Poleg tega sem s pomočjo ChatGPT-ja pripravila vaje in teste za preverjanje razumevanja besedila z dopolnjevanjem manjkajočih besed v okvirčku. S tem sem preverjala ne samo bralno razumevanje, temveč tudi dijakovo zmožnost uporabe jezikovnega znanja.

- Pri obravnavi besedila o velikanu Bolsterju iz Cornwella sem dijakom razkrila zgolj začetek zgodbe, nato pa sem jih spodbudila, da s pomočjo generiranega besedilnega materiala poiščejo različne možnosti nadaljevanja zgodbe.
- Med učno uro, kjer smo se učili pisati vlogo za delovno mesto v angleščini, sem se za pomoč obrnila na ChatGPT. Ta mi je posredoval besedilo, ki so ga dijaki uporabili kot iztočnico za pisanje lastne vloge. Besedilo je bilo napisano v obliki pripovedi medicinske sestre z dvajsetletnimi delovnimi izkušnjami, ki prihaja iz vasi in razkriva razloge, zakaj si je izbrala ta poklic.
- Dijaki se pogosto srečujejo s pomanjkanjem idej pri pisanju sestavkov in esejev. Na eni izmed ur so morali napisati sestavek, v katerem je bilo potrebno opisati dogodek, ko so nazadnje izgubili potrpljenje. Učitelj jim je pomagala pri pridobivanju idej ali celo pri začetku eseja. Potem ko so prejeli začetni navdih, so lažje nadaljevali s svojimi idejami in z opisom lastnih izkušenj.
- Za prihodnje zdravstvene tehnike je izjemnega pomena razviti komunikacijske spretnosti za uspešno interakcijo s pacienti. Zato pri pouku angleščine izvajamo igre vlog, ki nam pomagajo vaditi komunikacijske veščine v



Primer pisanja zgodbe v tandemu: ChatGPT kot partner pri pisanju zgodbe.

zdravstvenem okolju. Pri tem sem uporabila ChatGPT, ki mi je ustvaril različne scenarije vlog zdravstvenih tehnikov.

- ChatGPT pogosto uporabljam za ustvarjanje besedil in nalog, pri čemer lahko ob pravilnem ukazu izbiram med različnimi tipi nalog in s tem zajamem različne vidike znanja ter sprožim različne kognitivne procese. To mi pomaga ustvariti raznolike naloge, ki spodbujajo razmišljanje in učenje. Ob ukazu »Ustvari besedilo v present simplu s 15 vrzelmi na temo 'A Day in the Life of a Nurse'« je ChatGPT ustvaril naslednji odgovor: »A nurse's day is often unpredictable and can be very (1). Their main role is to provide (2) for patients and support them during their treatment. In a hospital setting, a nurse's day typically starts with a (3) handover ...« Manjkajoče besede so označene z zaporedno številko, v rešitvah je ponujenih več možnih odgovorov.
- ChatGPT sem uporabila tudi pri izdelavi učne priprave na temo »A Day in the Life of a Care Home Carer«. Poleg pomoči pri učni pripravi mi je klepetalni robot ustvaril kriterij ocenjevanja, ki je bil skladen z učnimi cilji, predlagal dodatne vire na spletu, ustvaril besedilo za infografiko, predlagal interaktivne igre in izdelal učne kartice (ang. *flashcards*). Pri ustvarjanju nalog je uporabil Depth of Knowledge okvir, s katerim je zagotovil raznolikost nalog, ki od dijakov zahtevajo uporabo različnih ravni kognitivnih spretnosti. Zagotovil mi je tudi vprašanja za refleksijo in evalvacijo.
- Klepetalnega robota sem uporabila tudi pri igrah ugibanja. Tokrat pri uri angleščine niso bili dijaki tisti, ki so morali ugibati, katero be-

sedo oziroma koncept opisuje njihov sošolec ali učiteljica, temveč je v naši igri ugibanja sodeloval ChatGPT, ki je postavljал vprašanja, na katera so morali dijaki odgovarjati. V tej igri ChatGPT ni bil zgolj pripomoček, temveč je pri igri sodeloval. To je dodalo novo dimenzijo interakcije v razredu.

- Klepetalnemu robotu sem dala poziv, da je ustvaril avanturistično igro, ki je temeljila na besedilu o Harry Potterju. Dijakom je bila igra v izziv, saj so morali sprejemati odločitve (izbrati med možnostmi a, b in c), da so se lahko uspešno prebili skozi igro. Klepetalni robot je bil zadolžen za vodenje igre.

Sklep

Čeprav sem v svojem prispevku pretežno poudarjala pozitivne učinke uporabe klepetalnega robota, se obenem zavedam izzivov, ki jih prinaša njegova uporaba. Ne glede na to, kako močna bo umetna inteligenca v prihodnosti, noben program ne more popolnoma nadomestiti skupnega učenja, ki temelji na medosebnih odnosih med učiteljem in učenci ter s tem na razvoju posameznikov. Poleg tega ne smemo zanemariti dejstva, da nekatere aplikacije z umetno inteligenco spodbujajo pasivno učenje, kar pa zagotovo ni zaželen način učenja.

V skupnem povzetku bi rekla, da je ChatGPT odlično orodje za učitelje, ki želijo izboljšati svoj pouk in pridobiti nove ideje za učenje. Učitelji tujih jezikov bi morali sprejeti tehnologijo klepetalnih robotov in jo uporabiti kot orodje za izboljšanje procesa poučevanja in učenja. Ugotavljam, da je možno orodja, kot je ChatGPT, uporabiti na način, ki spodbuja učenje. Glede na to, da učenci orodja že uporabljajo na svojih elektronskih napravah, bi bilo neodgovorno, če jih ne bi ustrezno pripravili na njihovo uporabo.



ChatGPT kot sodelujoči pri igri ugibanja

Literatura in viri

- Ali, J.K.M., Shamsan, M.A.A., Hezam, T.A. in Majeed, A. (2023): »Impact of ChatGPT on Motivation: Teachers and Students' Voices.« Pridobljeno s svetovnega spleta 18. 4. 2023, https://www.researchgate.net/publication/369062472_Impact_of_ChatGPT_on_Learning_Motivation_Teachers_and_Students'_Voices
- 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, Advanced online publication. Pridobljeno s svetovnega spleta, 14. 3. 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, Vol. 3 (1). Pridobljeno s svetovnega spleta, 26. 3. 2023.
- Kasnevi, E., Seßler, K., Küchemann, S., M Bannert (2023): »ChatGPT for good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education.« Pridobljeno s svetovnega spleta, 2. 3. 2023, <https://edrxiv.org/5er8f/>

Nasilje v vrtcu



Uršula Križmančič, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtci Občine Žalec

Nasilje! Beseda, ki je zagotovo več kot le beseda. Beseda, ki se vse več uporablja tudi v vrtcu. Zavedati se moramo, da je to realnost in ne več samo nekje daleč, samo nekje drugje. Kot vzgojiteljica se zavedam, da sem odgovorna za nasilje, ki ga opazim v svojem oddelku, svoji enoti, svojem zavodu, ne glede na starost in razvoj otroka. In ni dovolj, da se tega zavedam samo jaz. To je odgovornost vseh strokovnih delavcev, vseh strokovnjakov, ki z nami sodelujejo, vseh staršev in nenazadnje celotne družbe. In žalostno, da je vse več nasilja opaziti že pri nas v vrtcu. Hkrati se zavedam, da lahko stvar obrnemo na bolje s pogovori, s knjigami, z meditacijami in zavedanjem samega sebe.

NASILJE

Nasilje lahko zasledimo povsod. V vrtcu, na poti v vrtec, v šoli, doma, na igrišču, v gozdu ... In grozno je to, da skoraj ne mine dan brez novic o nasilju, bodisi iz naše okolice bodisi iz medijev. In zagotovo je prav, da se tega vsesplošnega problema zavedamo prav vsi. Nasilje obstaja že od pradavnine, vendar je šlo takrat zgolj za preživetje. V današnjem času pa je nasilje že skoraj postalo modna muha.

Otroci zagotovo preveč gledajo televizijo, za kar smo krivi predvsem starši, ki jim dovolimo ves prosti čas preživeti pred ekrani. In ker je v predšolskem obdobju tega prostega časa res veliko,

je tudi posledično veliko (ne povsod) gledanja televizije. Na televiziji ni vse slabo, ampak naloga staršev in vseh, ki so z otroki, je izbira primerne vsebine, za kar sta potrebna volja in čas, ki pa sta v današnjem času kar nekakšna iluzija. Tudi sama pri svojem delu pogosto uporabljam IKT (informacijsko-komunikacijsko tehnologijo), vendar sem pri podajanju vsebin dosledna in strokovna, z jasno načrtanim ciljem.

»PONEDELJKOVA GROZA«

Učitelji in vzgojitelji vedo povedati, kako lahko je iz nasilnega obnašanja otrok ob ponedeljkih mogoče natanko razbrati, kaj so gledali čez vikend. Ringaraja za otroke je prišel iz mode, zdaj je aktu-



"NAJSLABŠA USLUGA NAŠEMU OTROKU JE,
ČE GA V PROSTEM ČASU PREPUSTIMO
SAMEMU SEBI"

Fotografija iz knjige *Nasilje in varnost otrok v šolah* (Ljubljana: Lisac & Lisac 2000), str. 13

alen samo boj s karatejskimi udarci in podobno. Od tod tudi domneva, da se otroci, ki pogosto in intenzivno gledajo nasilje (tudi na telefonu), kasneje sami obnašajo agresivno. Misliti daje tudi dejstvo, da policija vse večkrat odkriva kazniva dejanja, ki so bila storjena po vzorcu iz nasilne vsebine. Zagotovo »ponedeljkova groza« ni edina posledica pretiranega gledanja televizije ali uporabe drugih elektronskih naprav. V veliko primerih so otroci čez vikend prepuščeni sami sebi, saj so starši preutrujeni ali zopet nimajo časa, da bi skupaj kvalitetno preživljali prosti čas, in s tem pride že do zanemarjanja otroka. In vidimo, kar že dolgo vemo: da nasilnežev ne naredi nujno televizija, vendar mediji okrepijo takšne in drugačne nasilne lastnosti. Pedagog Wilhelm Heitmeyer piše: »Če je družinsko življenje moteno in ni splošno veljavnih vrednot, lahko mediji zapolnijo prazen prostor in prebudijo nasilne vzgibe.« (povzeto po Erb 1997, 75-76) Zavedati se moramo, da otroci

nekje do desetega leta verjamejo, da je vse, kar je na televiziji, resnično in da lahko televizija oblikuje njihov pogled na svet. (Erb 1997)

OSNOVNA CELICA – DRUŽINA

Otroci se učijo od staršev in skupaj z njimi od trenutka, ko se rodijo, čeprav se po večini starši tega ne zavedajo dobro. V družini se že od prvega dne začne oblikovati otrokova osebnost, ki ga spremlja ves čas njegovega življenja. Ko govorimo o nasilnem vedenju, lahko prve znake nasilja opazimo že pri zelo majhnem otroku. To se odraža predvsem v njegovi vzkipljivosti, kadar se prestraši, razjezi ali je za kaj prikrajšan, kar je seveda v tem razvojnem obdobju njegovo obrambno vedenje. Otrok se v času odraščanja srečuje z novimi okolji, kot so igrišče, vrtec, šola ipd., kjer se je prisiljen vključiti v odnose s svojimi vrstniki. Veliko je prilagajanja, zaradi česar se otrok lahko pogosto znajde v dilemah in stiskah, ki jih bo reševal



'OTROK SE MORA ZAVEDATI, DA SE V PRIMERU TEŽAV LAHKO VEDNO ZATEČE PO POMOČ K STARŠEM.'

Fotografija iz knjige Nasilje in varnost v šolah, str. 47

tako, kot je navajen v krogu družine. Zato je obnašanje otroka v veliki meri odraz odnosov v družini (Habbe 2000).

KAJ JE NASILJE? (Vir 1)

- Je zloraba moči (fizične, psihične, ekonomske, socialne, institucionalne).
- Je namerno (ni naključno), nadzorovano, zavestno, premišljeno, predvidljivo in običajno ponavljajoče se vedenje.
- Za nasilje je vedno odgovoren tisti, ki ga povzroča. Za nasilje ni opravičila.
- Nasilje je odločitev, ki jo sprejme povzročitelj nasilja. Nasilno vedenje je vedno izbira.

OBLIKE NASILJA (Vir 1)

- Fizično nasilje: klofutanje, odrivanje, grabljenje, pljuvanje, brcanje, lasanje, sedenje na partnerju, davljenje, grizenje, zaklepanje v prostor, telesno kaznovanje ...
- Psihološko nasilje: zalezovanje, poniževanje, ustrahovanje in grožnje (z besedami, kričanjem, telesno držo ...), žaljenje (npr. imenovanje partnerja, da je slab starš, odvisnik od alkohola ...), zmerjanje, zasmehovanje, izoliranje osebe od ljudi, s katerimi bi želela ohraniti stik ...
- Spolno nasilje: kakršna koli oblika spolne aktivnosti z otroki, neprimerne šale o spolnosti, dajanje neprimernih komentarjev o spolnosti, siljenje v spolne odnose, kakršna koli spolna aktivnost brez privolitve – tudi s svojim partnerjem ...
- Ekonomsko nasilje: zadrževanje družinskih dohodkov zase, prisiljevanje drugega v najem posojila, neplačevanje preživnine za otroka ...
- Zanemarjanje otrok, starejših, invalidov ...

Sama pri svojem delu že kar nekaj let opazam nekakšen porast nasilja med otroki v skupini. Seveda je to odvisno od skupine, kraja, kjer se nahaja vrtec, in starosti otrok. Žalostno je, da družba kot taka ne deluje več na osnovnih moralnih vrednotah. Pred leti sem delala v skupini starejših otrok, s katerimi smo skupaj odkrivali Slovenijo, kar je v tistem letu predstavljalo prednostno nalogo oddelka. Spoznali smo tudi različne slovenske junake, ki so bodisi izmišljeni ali resnični. In takrat sem otrokom prvič predstavila Petra Klepca kot junaka, ki je svojo moč uporabil drugače. Knjigo smo večkrat prebrali in jo vsakič doživeli drugače. V skupini je bil tudi en deček, ki je svojo moč izkazoval z nasiljem, neprimernim vedenjem. Bil je tako fizično kot psihološko zelo nasilen deček. Pa vendar je imel v sebi nekaj, kar je pritegnilo. Nekega dne je prišel k meni in me prosil, če mu posodim knjigo za domov, ker bi jo rad prebral skupaj z mamico in očkom. Mamica je bila presenečena, ker se ga je knjiga tako dotaknila. Knjigo so imeli 14 dni doma in jo, po pogovoru z mamico, vsak

večer skupaj brali. Deček se je začel na rahlo spreminjati. Namesto, da bi se zapletel v besedno ali fizično nasilje, je prišel do mene in me spraševal, če mi kaj pomaga. Včasih se je pohecal in mi rekel, da naj ga kar Peter kličem. Tudi doma so opazili spremembo. Seveda je to zagotovo posledica skupka različnih dejavnikov, ki so vplivali na spremembo. Zaznali in opazili smo dečkovo potrebo po zaupanju, pogovoru in jo skupaj s starši skušali rešiti. Deček je zdaj končal peti razred. Njegova nasilnost ni izginila, je pa pripravljen sprejemati pogovor, kar se mi zdi, da je že prvi korak. Nasilni otroci nam želijo s svojim nasiljem pogosto nekaj sporočiti. Zato je na nas, da to čim prej opazimo in na to odreagiramo. Zagotovo ne moremo rešiti vsega nasilja, a je velik korak, da pomagamo vsaj enemu otroku, ker s tem rešimo tudi ostale otroke, ki so z njim.

Opažam tudi izrazito slabši odnos do knjig, športnih rekvizitov, igrač, didaktičnih pripomočkov, stalnih sredstev na igrišču ... Otroci izgubljajo odnos do stvari, kar me zelo žalosti. Veliko časa namenim pogovoru v jutranjem krogu, sproti rešujemo konflikte z otroki, sodelujemo z njihovimi starši in drugimi strokovnjaki. Otroka, ki nasilje izvaja, moramo ustaviti. Če dobi občutek, da mu nasilen pristop uspeva, ga to spodbuja in najverjetneje bo k nasilju spodbudil še druge otroke.

Vzgoja pomembno vpliva na nasilno vedenje otrok in je razdeljena na štiri dejavnike (Habbe 2000):

- otrok je izpostavljen pomanjkanju topline in pozornosti,
- starši so preveč strpni in otroku ne postavijo mej,
- starši uporabijo moč kot vzgojno metodo,
- na razvoj nasilnega vedenja vpliva otrokov temperament, ki pa je za strokovnjake manj pomemben.

Nekateri strokovnjaki menijo, da so posebno izpostavljena skupina, nagnjena k nasilju, otroci edinci, saj je zanje značilno, da so v družini središče pozornosti in ob pretirani skrbi staršev nimajo možnosti urediti nekaterih pomembnih sposobnosti za druženje s svojimi vrstniki. Največkrat se edinci družijo le z odraslimi, ob tem prevzemajo njihove navade in se zaradi tega tudi sami vedejo gospodovalno in sebično. Druga izpostavljena skupina so otroci vdovcev in samohranilcev, ki jim pri vzgoji manjka lik mame ali očeta. Gre lahko za pretirano skrb ali zanemarjenost (Habbe 2000).

Vse te domneve in nekatera dejstva opazam tudi sama pri delu z otroki. Čeprav bi tukaj sama dodala še otroke z več sorojenci, ki skrbijo drug za drugega brez pretirane skrbi staršev. Starejši



otroci so vzor mlajšim (prej spoznajo računalnik, televizijo, starejšo družbo, nasilje, alkohol in nena-
zadnje tudi drogo).

Zagotovo meni pri delu pomagajo branje strokovne literature in branje knjig ter pogovor z otroki. V svo-
je delo večkrat vključim literaturo, ki ima poudarek
na moralnih vrednotah, in knjige o nasilju, ki na zelo
primeren način ozaveščajo otroke. Nekaj knjig, ki jih
sama uporabljam in jih zagotovo priporočam vsem,
ki delajo z otroki in opažajo povečano nasilje:

- *Utišajmo nasilje!*, Sylvie Girardet, 2003
- *Blaž se pretepa*, Dominique de Saint Mars, 1999
- *Peter Klepec*, France Bevk, 1988
- *Nihče*, Erin Frankel, 2017
- *Slovenske bajke in pripovedke*, zbrala Dušica Kunaver, 1999
- *Ko te jeza spremeni v volka*, Amelle Javaux, 2021
- *Jaz sem tukaj glavni*, Estelle Meens, 2022

Nasilje pa vsekakor preusmerimo tudi s socialni-
mi igrami, ki so pri nas v skupini tudi stalnica. Ne-
kaj primerov takih iger:

1. Igra Telefon – otroci pri igri večinoma spoznajo,
da kar komu poveš in on pove drugemu in
ta tretjemu, ni enako tistemu, kar si ti povedal
prvemu; če želiš, da igrice uspe, moraš dobro
poslušati prijatelja in tudi naprej povedati tisto,
kar si slišal od njega.
2. Kako se danes počutim? – pogovor o počutju, ki
ga zaupaš v skupini ali samo prijatelju.
3. Naštej svoje dobre lastnosti – to igrico izvajamo v
paru in drug drugemu naštevamo dobre lastnosti.

4. Naredi dobro delo – kadar le lahko, naredi kakšno
dobro delo, pohvali dobro delo.
5. Nasmeh nas nič ne stane, prav tako ne objem.
6. Uporaba vljudnostnih izrazov.

Menim, da je tema nasilja aktualna že dlje časa.
Smo pa ji vsekakor v zadnjem času dali večji pou-
darek, ravno zaradi dogajanja okrog nas, ki je pri-
tegnilo tudi medije. Vzgojitelji, učitelji in nena-
zadnje tudi starši smo mnenja, da bi morali kaj storiti,
a se včasih v vsem tem počutimo nemočne. A
zagotovo, če bomo o tem razmišljali, skušali svoje
znanje vnesti v prakso, lahko stvari premakne-
mo v pravo smer. Zavedati se moramo, da smo
vsi odrasli in malo manj odrasli ogledalo našim
najmlajšim – otrokom v predšolskem obdobju. In
prav v vrtcu se vse začne. Prav vzgojitelj v vrtcu je
tista oseba, ki mu otrok, poleg staršev, najbolj za-
upa in ga spoštuje. In če bomo ravnali prav, smo
zagotovo na pravi poti. Nasprotovati je potrebno
vsem oblikam nasilja, hkrati pa zopet vzpostaviti
ravnovesje vrlin in vrednot. Zavedati se moramo,
da vzgajamo otroke, ki so naša prihodnost.

»Kadar se s kom ne strinjamo, nasilje ni edina re-
šitev.« (Girardet 2003)

Literatura

Erb, E. H. (1997): *Otroci in nasilje*. Ljubljana: Kres
Girardet, S. (2003): *Utišajmo nasilje!* Radovljica: Didakta
Habbe, J. (2000): *Nasilje in varnost otrok v šolah*. Ljubljana: Lisac
& Lisac
Vir 1: Uprava Republike Slovenije za izvrševanje kazenskih sank-
cij (b. d.): *NASILJE JE KAZNIVO!* Dostopno na <https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSIKS/Dokumenti/Publikacije/NASILJE-JE-KAZNIVO.pdf>, 17. 7. 2023

Integracija priseljenih otrok v slovenske vrtce



Anielka Pevc, dipl. vzgojiteljica, Scuola elementare Dante Alighieri – Scuola materna L'aquilone – Vrtec L'aquilone

Članek obravnava temo integracije priseljenih otrok v slovenske vrtce in dolgoročno v slovensko družbo. Pri tem so predstavljeni ključni rezultati večletnega evropskega projekta Otroci priseljenci in priseljenke skupnosti v spreminjajoči se Evropi/Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCreate), ki je pod vodstvom Znanstveno-raziskovalnega središča Koper potekal v desetih državah Evropske unije in Turčije med letoma 2019 in 2022. Predstavljene bodo nekatere konkretne aktivnosti, ki spodbujajo uspešnejšo in učinkovitejšo integracijo otrok v vrtce.

Ključni pojmi: integracija, večkulturnost, otrokosrediščna perspektiva, vrtci

1. UVOD

Množične migracije v Evropo, ki smo jim priča v zadnjih desetletjih, močno vplivajo na demografsko strukturo držav. Soočeni smo z vse večjo jezikovno, kulturno, religijsko, pa tudi rasno raznolikostjo in Slovenija pri tem ni izjema. Ljudje se selijo zaradi različnih razlogov: ekonomskih, v iskanju boljših življenjskih pogojev, zaradi političnega preganjanja, naravnih in ekoloških katastrof ter drugega. Če se za selitev odrasli ljudje po navadi odločijo sami, je le-ta otrokom, ki svojim staršem sledijo, največkrat vsiljena. Raziskave nakazujejo, da je večino otrok in mladih selitve v novo in neznano okolje strah, da zanje predstavlja vir stresa in da ob selitvi občutijo veliko odgovornost, da bodo v novem okolju uspešni. Otroci pri tem pogosto poudarjajo, da so se starši in družina za selitev odločili, da bi oni imeli boljše življenje (Kościółek 2021).

Države prihoda različno obravnavajo sprejem priseljencev in njihovo vključevanje. Pri tem so jim v pomoč integracijske politike in prakse. Posebno pomembna pa je prav integracija otrok v najzgodnejšem obdobju. Novi medkulturni stvarnosti in upravljanju večkulturnosti se morajo tako prilagoditi tudi vrtci.

Uspešno vključevanje priseljenih otrok in uspešno izvedena dolgoročna integracija sta izjemno pomembna in imata številne prednosti, tako za priseljene otroke kot za širšo družbo. Samo uspešna integracija prepreči kršitve otrokovih pravic, socialne neenakosti, izključevanje, diskriminacijo in medkulturne konflikte. Samo z uspešno integracijo bodo lahko priseljeni otroci razvili svoje potenciale in zaživel kot polnopravni člani druž-

be. Širšo družbo pa uspešna integracija priseljenih otrok dela strpnejšo, uči jo sprejemanja različnosti in krepitev premagovanja predsodkov do drugih. Raznolike in hkrati vključujoče družbe so tudi kraji, kjer se vsi počutijo varno, sprejeto in kjer je za vse prijetneje živeti (Sedmak 2022).

V članku se bomo posvetili temi integracije otrok. Pri tem bomo predstavili rezultate večletnega evropskega projekta *Otroci priseljenci in priseljenke skupnosti v spreminjajoči se Evropi/Migrant Children and Communities in a Transforming Europe* (MiCreate), ki je pod vodstvom Znanstveno-raziskovalnega središča Koper potekal v desetih državah Evropske unije in Turčije med letoma 2019 in 2022. V projektu so raziskovalke in raziskovalci preučevali procese vključevanja priseljenih otrok v različne evropske države z otrokosrediščne perspektive. Otrokosrediščna perspektiva pomeni, da je bila posebna pozornost posvečena temu, kako otroci sami vidijo in doživljajo proces selitve in vključevanja v novo okolje, kaj je zanje pri tem pomembno in kaj menijo, da je uspešna integracija. Raziskovalci in raziskovalke MiCreate projekta so izhajali iz prepričanja, da je uspešno vključevanje priseljenih otrok tesno povezano z njihovo splošno blaginjo in dobrim počutjem in da je v tem procesu ključno upoštevanje pogleda otrok. Namreč, samo integracijski ukrepi in prakse, ki so skladni z izkušnjami in videnji otrok, so lahko uspešni na dolgi rok (Sedmak 2022a).

Podatke o integraciji se je v okviru MiCreate projekta pridobivalo neposredno od otrok, z otrokosrediščno metodologijo (npr. s pristopom, ki temelji na umetnosti, z zbiranjem avtobiografskih pripovedi, metodo opazovanja z udeležbo in brez udeležbe). Rezultati projekta tako odražajo neposredne izkušnje, videnja in stališča priseljenih in nepriseljenih otrok.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili problematiko priseljenih otrok v Sloveniji, nato pa se bomo v osrednjem delu posvetili vprašanju integracije otrok v predšolskem obdobju ter predstavitvi ključnih ugotovitev MiCreate projekta, ki izpostavljajo aktivnosti, ki pozitivno vplivajo na učinkovito in dolgoročno uspešno integracijo priseljenih otrok v (slovenske) vrtce in družbo.

2. PRISELJENI OTROCI V SLOVENIJI IN SLOVENSkih VRTCIH

Skladno s podatki Eurostata naj bi bilo v Evropi leta 2021 približno 4,4 milijonov otrok mlajših od 18 let, ki prihajajo iz tretjih držav (Vir 1). V Sloveniji je teh otrok približno 5 %, kar Slovenijo uvršča na 10. mesto med državami z največjim deležem priseljenih otrok. Če tej številki prištejemo še priseljene otroke iz EU, je skupen odstotek priseljenih otrok še višji.

Ker se v Sloveniji sistematično in po uradni dolžnosti ne zbira podatkov o narodni pripadnosti oziroma o maternem jeziku staršev in otrok, je težko oziroma nemogoče ugotoviti natančno število priseljenih otrok. Število priseljenih otrok se ugotavlja na podlagi podatka o državi rojstva/izvora in stalnem prebivališču. Večina priseljencev v Slovenijo še vedno prihaja iz držav nekdanje Jugoslavije, ki je tudi tradicionalni bazen delovne sile za slovensko gospodarstvo. V zadnjem obdobju se beležijo predvsem preseljevanja iz Kosova, Severne Makedonije in Bosne in Hercegovine.

Če je vključevanje otrok v osnovne in srednje šole zakonsko dobro regulirano, pa tega ne moremo trditi za predšolsko vzgojo (Smernice 2009, 2012; Stra-

tegija 2017). Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012, 3) v zapisu sicer tudi vrtce zavezujejo k udeležanju načela »vključujočega pristopa pri uresničevanju pravic otrok priseljencev do izobraževanja za njihovo učinkovito vključitev in oblikovanje medkulturne družbe«. V okviru napotkov in idej za vrtce je tako predvidena skrb za učenje slovenščine, vendar pa brez podrobnejše razlage in razdelave, kot je sicer zapisana za osnovne in srednje šole ter dijaške domove. Posledično je dodatna strokovna pomoč za poučevanje slovenščine predvidena le za šolajoče se otroke (MIZŠ 2017).

Strokovno osebje v slovenskih vrtcih tudi sicer ne pridobi ustreznih in potrebnih znanj, veščin in kulturnih kompetenc za delo s priseljenimi otroci med rednim izobraževanjem, pa tudi kasneje ni deležno sistematičnega (do)izobraževanja na tem področju. Morebitno izobraževanje o temah večkulturnosti, večjezičnosti, upravljanja večkulturnosti, strpnosti in diskriminacije, vključevanja priseljenih otrok v vrtce je tako prepuščeno dobri volji in benevolenci posameznega vrtca, vodstev vrtcev in posameznih vzgojiteljic ter drugega strokovnega osebja (Vižintin 2013).

Slovenski vrtci se zato zelo različno odzivajo na povečano število priseljenih otrok, pa tudi uspešnost njihovega vključevanja je zelo različna. Praksa kaže, da so okolja, ki so tradicionalno večkulturna (kot npr. Slovenska Istra) strpnostna in bolj opremljena v procesu vključevanja otrok.

3. INTEGRACIJA PRISELJENIH OTROK V VRTCE IN SLOVENSKO DRUŽBO

Na uspešno integracijo priseljenih otrok v vrtce in



posledično slovensko družbo vpliva več dejavnikov, med katerimi velja izpostaviti kraj prihoda in izvorni jezik (kulturo) otroka, ki je lahko soroden ali zelo različen od jezika (kulture) države prihoda, starost (mlajši otroci se hitreje in lažje vključijo v novo družbeno sredino), kulturni kapital in izobrazbo družine, razloge za migracijo, prisotnost/odsotnost diskriminacije v vrtcu in družbi, obstoj integracijskih ukrepov, podpora strokovnega osebja, vzgojiteljic, (ne)obstoj integracijskih politik in praks in podobno (Vižintin 2013, Verlič Lunder 2017).

V okviru MiCreate projekta (MiCreate 2022a, 2022b) so bili kot ključni dejavniki uspešne integracije med drugi izpostavljeni tudi naslednji:

- osebne lastnosti otrok (starost, kulturni kapital, podpora staršev, osebna odpornost),
- konkretne pozivne izkušnje/podpora vzgojiteljice, sošolcev, vrtca,
- odsotnost diskriminacije,
- obstoj kulturnih kompetenc med strokovnim osebjem,
- obstoj vrtčevskih pravil in ukrepov za vključevanje priseljenih otrok.

Pri tem se je kot ključna izpostavila predvsem vloga vzgojiteljice, kateri je otrok zaupan, in ali se otrok v skupini in vrtcu počuti sprejetega, ima prijatelje in je torej del vrtčevske skupnosti. Vse to ključno vpliva na otrokovo obče počutje in blaginjo in posledično na hitrost in uspešnost njegove integracije. Pri tem pa odgovornost za integracijo ne sme in ne more biti izključno na otroku in njegovi družini. Integracija je namreč dvosmeren proces, pri katerem sodelujejo vsi: priseljeni otrok in njegova družina, lokalni otroci in njihovi starši ter strokovno osebje vrtca (Gornik in Sedmak 2022).

V nadaljevanju bodo predstavljene temeljne ugotovitve MiCreate projekta, ki izpostavljajo konkretne aktivnosti, ki omogočajo uspešnejšo in učinkovitejšo ter lažjo integracijo otrok v vrtce (pa tudi šole). Ugotovitve izhajajo iz izkušenj večletnega terenskega dela med več kot 6.000 otroci v šestih evropskih državah, in sicer na Danskem, v Veliki Britaniji, Avstriji, Španiji, na Poljskem in v Sloveniji (MiCreate 2022a, 2022b).

a) Sprejem priseljenih otrok in staršev

Pred pričetkom ali ob pričetku leta se priredi »teden sprejema« priseljenih otrok in staršev. Teden sprejema lahko traja različno dolgo, odvisno od zmožnosti posameznega vrtca. Priporočljivo je, da »teden sprejema« traja vsaj en teden, lahko pa tudi dva tedna ali dlje. Sprejem mora biti dobro organiziran, voden in moderiran s strani strokovnega osebja vrtca. Sprejem mora vključevati tako priseljene otroke in starše kot lokalne otroke in starše in se izvaja v vrtčevskem okolju in okolici/lokalni skupnosti. Namenjen je spoznavanju, druženju, »prebijanju ledu«, manjšanju

kulturnih predsodkov in stereotipov. Pri tem je potrebno vzpostaviti prijetno in neformalno vzdušje, v katerem se starši medsebojno spoznajo, priseljeni starši in otroci pa spoznajo vrtec, vrtčevska pravila, okolico, vzgojitelje, drugo osebje ... Teden sprejema lahko vključuje skupno ustvarjanje, športne igre, izlete po bližnji okolici, izdelovanje izdelkov, peko ali vnaprejšnjo pripravo tipičnih jedi/sladic in izmenjavo receptov. Pomembno je, da pri tem sodelujejo tako lokalni kot priseljeni starši in otroci. V tednu sprejema se lahko učimo tudi osnov lokalnega jezika in jezika priseljencev (pozdraviti, predstaviti se ...).

b) Vzpostavitev večjezičnega in večkulturnega okolja v vrtcu

Prostori v vrtcu (hodniki, igralnice, skupni prostori itd.) naj odražajo večjezičnost in večkulturnost (s plakati, napisi, risbami, fotografijami ...). V dnevno rutino se lahko uvede večjezične jutranje pozdrave, večjezično in večkulturno praznovanje rojstnih dni ali drugih praznovanj (pravoslavno novo leto, kitajsko novo leto ...), učenje večjezičnih pesmic in uporabo tradicionalnih instrumentov različnih kultur, branje pravljic, ki odražajo večkulturnost, pogovore o drugih kulturah, navadah in načinu življenja. Večjezično in večkulturno okolje pozitivno vpliva tako na dobro počutje priseljenih otrok kot na manjšanje strahu pred drugimi kulturami, etničnimi predsodki in stereotipi.

c) Učenje slovenskega jezika

Nujen pogoj dolgoročne uspešne integracije otrok priseljencev je učenje slovenskega jezika. Praviloma se mlajši otroci lažje in hitreje, pa tudi bolj spontano naučijo jezika okolja. Starejši je otrok, tem bolj je usvajanje novega jezika zavestno in zato težje. Pri usvajanju jezika sta ključna stik in spontana redna ter pogosta komunikacija. Ključno je druženje z lokalnimi otroci in spodbuda vzgojiteljev ter sovrstnikov. Poleg spontanega učenja jezika pri mlajših otrocih se lahko uvede tudi dodatna pozornost učenju jezika pri starejših predšolskih otrocih v obliki dodatnih uric (na začetku pogostejše, potem lahko tedensko), tako za novo priseljene otroke kot tudi otroke, ki so v Sloveniji že dlje časa, ali celo otroke druge generacije, pri katerih se pogosto opaža manko ustreznih jezikovnih kompetenc. Prav tako je zaželeno, da vrtec organizira »učenje« slovenskega jezika za starše (še posebej mame) priseljencev oziroma skupne »tečaje« ali srečanja, na katerih se preko igre otroci in starši učijo novih besed. To lahko poteka v dogovoru z Občino, večgeneracijskimi centri, Ljudskimi univerzami, upravno enoto, nevladnimi organizacijami, fakultetami ipd.

d) Vzpostavitev večjezične komunikacije s starši

V vrtce se uvede večjezične biltene za starše priseljence, ki vključujejo ključne informacije o delovanju in pravilih vrtca ter neformalnih pričakovanjih. V vrtcih se prav tako uvedejo večjezična vabila in ob-

vestila, na spletni strani se uvede krajše informacije tudi v jezikih staršev priseljencev. Če je le mogoče, se vključi sodelovanje kulturnih mediatorjev (v povezavi in s podporo lokalnih občin, nevladnih organizacij, priseljeniških društev, univerz ali visokošolskih zavodov, Ljudske univerze ipd.). Vrtec lahko oblikuje različne inovativne načine večjezične komunikacije: vrtčevske slovarje temeljnih besed, vizualne slovarje, vključitev sodelavcev, ki govorijo jezik staršev priseljencev ...

e) Aktivno in kontinuirano sodelovanje in sprejemanje staršev priseljencev

Rezultati MiCreate raziskav dokazujejo, da je integracija priseljenih otrok hitrejša in uspešnejša, če otroci čutijo, da so njihovi starši, družina in etnična skupnost sprejeti in spoštovani in obratno – zavračanje in nesprejemanje staršev/družine/kulture priseljenih otrok negativno vpliva na njihovo integracijo. Družina je za otroka najpomembnejša in osrednji dejavnik blaginje in zadovoljstva. Družina je tudi vir opore in spodbude za integracijo, varno pribežališče ter pripadnost. Pozitiven odnos do družine in sprejemanje družine kot take otrok doživlja kot sprejemanje nje samega.

f) Spodbujanje druženja (tudi) z lokalnimi otroki

Priseljeni otroci, ki so v Sloveniji dlje časa ali so otroci druge/tretje generacije priseljencev, imajo pogosto vlogo podpornikov, prevajalcev in posrednikov za novo priseljene otroke istega jezikovnega/kulturnega ozadja. Za uspešno vključevanje priseljenih otrok, usvajanje slovenskega jezika in oblikovanje občutja pripadnosti pa je pomembno imeti tudi lokalne prijatelje. Pomembno je, da strokovno osebje vrtca spodbuja druženje priseljenih in lokalnih otrok (preko skupnih iger, delavnic, spremljanja, tutorstva itd.). Medvrstniške odnose opredeljuje dvojnost: po eni strani so lahko vir zadovoljstva, dobrega počutja, blaginje in pospeševalec integracije, po drugi strani so lahko vir diskriminacije, stresa, osebnih stisk in zaviralec integracije. Priseljeni otroci v MiCreate raziskavi izpričujejo, da se počutijo bolje takoj, ko vzpostavijo prijateljske odnose v skupini. Z vidika strokovnih delavcev vrtca je zato ključno, da so usmerjeni k spodbujanju povezovanja med otroci, s posebnim poudarkom na stikih z lokalnimi otroci.

4. ZAKLJUČEK

Statistični trendi napovedujejo, da se bodo migracije v bodoče še večale, evropske družbe – in med njimi tudi Slovenija – pa bodo vse bolj jezikovno, kulturno, religijsko in rasno pluralne. Če je bila doslej Slovenija država destinacije predvsem za priseljence iz območij nekdanje Jugoslavije in za druge priseljence zgolj država prehoda na evropski sever in zahod, pa se pričakuje, da se bo ta trend v kratkem spremenil. Zato je nujno razmisliti o ustreznih integracijskih politikah in ukrepih na ravni celotne izobraževalne vertikale,

od vrtcev dalje. Če so politike integracije za osnovno, srednješolsko ter celo univerzitetno izobraževanje dokaj razdelane, so le-te pomanjkljive za predšolsko vzgojo in izobraževanje. Tudi tekom izobraževalnega procesa bodoči strokovni delavci vrtcev ne prejmejo dovolj znanj in veščin s področij upravljanja večkulturnosti v vrtcih in integracije otrok priseljencev. Ob srečanju z otroci in starši priseljenci, ki ne govorijo slovenskega jezika in morda ne poznajo slovenske kulture, so tako prepogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti in dobri volji.

Izhajajoč iz ugotovitev mednarodnega projekta MiCreate smo v članku predstavili nekaj konkretnih aktivnosti, s katerimi bi lahko v slovenskih vrtcih vzpodbudili učinkovitejšo dolgoročno integracijo priseljenih otrok, in sicer: teden sprejema priseljenih otrok in staršev; vzpostavitev večjezičnega in večkulturnega okolja; dodatna spodbuda k učenju slovenskega jezika; vzpostavitev večjezične komunikacije s starši; aktivno sodelovanje in sprejemanje staršev priseljenih otrok; spodbujanje druženja priseljenih in lokalnih otrok.

Možnosti in načinov vključevanja priseljenih otrok v vrte in družbe prihoda je vsekakor mnogo. V pričujočem prispevku smo se osredotočili na tiste, ki so jih kot relevantne prepoznali v državah preučevanja MiCreate projekta in ki so se izkazali kot učinkoviti, ne glede na državo prihoda in državo izvora priseljenih otrok.

Literatura

- Vir 1: Eurostat (2021): *Migration flows. Immigration to the EU from Non-member Countries*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/DDN-20230329-2>.
- Gornik, B. in Sedmak, M. (2022): The Child Centred Approach to the Integration of Migrant Children: The MiCREATE project. V: M. Sedmak (ed.), F. Hernandez-Hernandez (ed.), J. M. Sancho-Gil (ed.), B. Gornik (ed.) *Migrant Children's Integration and Education in Europe*, str. 99-118. Barcelona, Octaedro.
- Kościołek, J. (2021): The whole child approach in the context of joint activities with children from a migration background. *Edukacja międzykulturowa*, let. 2021, št. 1 (14): str. 207-215.
- MiCreate (2022a): National policy recommendations. https://www.micreate.eu/wp-content/img/pdf/D11.3_SK.pdf
- MiCreate (2022b): National Policy Briefs. https://www.micreate.eu/wp-content/img/pdf/D11.4_SK.pdf
- Ministrstvo za izobraževanje, znanosti in šport (2017): *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*, Ljubljana.
- Sedmak, M. (2022a): *Življenje v večkulturnih šolah*. Koper: Založba Annales ZRS.
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/Smernice_izobrazevanje_otrok_tujcev.pdf
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2017). Ljubljana: MŠŠ RS. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_pri-seljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splosno/
- Verlič Lunder, S. (2017): *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Aktivno za strpnosti*. Ljubljana: Urad vlade RS za komuniciranje.
- Vižintin, M. A. (2013): *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Koper: Pedagoška fakulteta, UL – doktorska disertacija. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1952/1/Vizintin%2C_doktorska_disertacija_.pdf

Spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja s skupnim branjem odraslih in otrok



Mojca Pezdirc, univ. dipl. pedagoginja, Vrtec Ciciban Novo mesto

Skupno branje knjig med odraslimi in otroki je odlična dejavnost, ki spodbuja vez med generacijami ter otrokom omogoča razvoj jezikovnih veščin, domišljije in ljubezni do branja. Med skupnim branjem se ne le razvijajo veščine branja in pisanja, temveč se tudi bogati besedni zaklad, spodbuja domišljija ter razvija razumevanje povezave med besedami in slikami. Skupno branje knjig med odraslimi in otroki lahko prinese neprecenljive koristi za razvoj otrokovega jezikovnega, kognitivnega in čustvenega razvoja ter vzpostavi močne vezi med družinskimi člani. Pomembno je, da skupno branje poteka v sproščenem in pozitivnem okolju, da poslušamo otroka, smo potrpežljivi in spodbujamo njegovo samozavest pri govornem izražanju.

Ključni pojmi: govorno-jezikovni razvoj, stopnje govorno-jezikovnega razvoja, gledanje, branje knjig

Govorno-jezikovni razvoj se začne ob rojstvu, intenzivno poteka v predšolskem obdobju in se končuje nekje okrog devetega leta starosti ter se nato še vse življenje izpopolnjuje. Otroci se kot dojenčki učijo predvsem osnov komunikacije, v obdobju malčka usvajajo prve besede, vsakodnevno širijo svoj besedni zaklad in povezujejo besede v svoje prve stavke, kot predšolski otroci pa usvajajo slovnična pravila svojega jezika in razvijajo še svoje pripovedovalne in predbralne zmožnosti.

Gledanje in branje knjig ima v predšolskem obdobju izjemen pomen za otrokov govor in celosten razvoj otroka. Vpliva na razvoj čustev, moralni čut in osebnost otrok. Pozorni moramo biti na to, da zahtevnost, vsebino in sporočilnost knjige, pravljice ali zgodbe prilagodimo razvojni stopnji otroka. Otroku pravljice pomagajo pri razvoju govornih in bralnih sposobnosti, z njimi stopijo v stik s svojo domišljijo in jo gradijo.

STOPNJE GOVORNO-JEZIKOVNEGA RAZVOJA

Razvoj jezika in govora predstavlja osnovo vsakodnevne komunikacije, pri čemer številni strokovnjaki poudarjajo pomembnost prvih treh let otrokovega življenja, saj le-ta predstavljajo optimalno obdobje govorno-jezikovnega razvoja. Govorno-jezikovni razvoj je v veliki meri odvisen od spodbud staršev, sorojencev in ostalih odraslih oseb v otrokovem vsakodnevnem okolju, ki otroku predstavljajo govorni model.

Govorno-jezikovni razvoj otroka poteka po določenih fazah, če je otrok zdrav. Na razvoj vplivajo različni dejavniki, kot so razvitost čutil, razvitost cen-

tralnega živčnega sistema, razvitost in gibljivost govornega aparata, psihične funkcije ter ljubeče in spodbudno okolje. V nadaljevanju bomo predstavili njihove glavne značilnosti in primere dejavnosti in aktivnosti. Posamezni mejniki so nam v pomoč pri sledenju otrokovega napredka v govorno-jezikovnem procesu. Otroci te mejnike dosegajo vsak s svojo hitrostjo in svojimi individualnimi razlikami. S tem, ko sledimo otrokovemu razvoju, ga lahko ob primernem času tudi spodbujamo.

Stopnje govorno-jezikovnega razvoja in predlogi, kako lahko otroka podpremo in ga spodbujamo v razvoju:

- Od rojstva do prvega leta se otrok uči komunikacije. Prva beseda se pojavi med 10. in 15. mesecem. Govorimo in ponavljamo vedno iste besede, poimenujemo vsakodnevne predmete. Govorimo v kratkih povedih, poudarimo melodičnost povedi. Pojemo, recitiramo pesmi. Otrokove poskuse oglašanja nagradimo s svojimi odzivi, navdušenjem.
- Od prvega do drugega leta otrok po navadi razume več, kot pa lahko pove. Beremo pravljice, izštevanko, pesmi. Skupaj gledamo slikanice. Dajemo jasna, kratka navodila. Preverjamo razumevanje govora (npr. pokaži). Govorimo počasi in razločno. Spodbujamo in pohvalimo otroka, ko uporabi novo besedo. Otroka vključimo v igro z vrstniki.
- Od drugega do tretjega leta otrok vsak dan razume in tudi pove več besed. Potrebno je preverjati njegovo razumevanje. Širimo otrokov besedni zaklad. Sprašujemo ga in počakamo, da odgovori. Če določene besede napačno izgovori, jih pravilno ponovimo za njim.
- Od tretjega do četrtega leta naj bi otrok pravilno izgovarjal vse glasove, razen šumnikov (Š, Ž, Č) in glasu R. V tem obdobju naj bi bil

njegov govor razumljiv ožji okolici (starši, stari starši, vzgojiteljice). Smiselno je preverjati gibljivost jezika ter po potrebi izvajati vaje za razgibavanje in motoriko jezika. Beremo mu vedno daljše pravljice in se pogovarjamo o njihovi vsebini. Otroka v pogovoru sprašujemo in ga gledamo. Počakamo, da odgovori. Bodimo pozorni na otroka, kadar kaj pripoveduje. Obrnemo se k njemu, ne prekinjamo njegovega pripovedovanja in ga primerno spodbujamo. Odgovarjamo na njegova vprašanja. Stavki postajajo nekoliko daljši in kompleksnejši.

- Od četrtega do petega leta otrok ustrezno izgovarja vse glasove, lahko pa se še pojavijo težave pri izgovorjavi šumnikov in glasu R. Beremo pravljice, pogovarjamo se o vsebini, pri-

povedujemo. Spodbujamo otroka k druženju, saj je način komunikacije drugačen. Definiramo nove besede v kratkih povedih.

- Od petega do šestega leta otrok ustrezno izgovarja vse glasove. Govor je razumljiv in besedni zaklad bogat. Pogovarjamo se z otrokom, izkažemo mu zanimanje za njegove pripovedi in dogodivščine, ki jih želi deliti. Spodbujamo otroka k samostojnemu opisovanju slik. Preberemo mu zgodbo in ga spodbujamo k samostojnemu pripovedovanju obnove. Določamo mesto posameznih glasov v besedi (začetek, sredina, konec).

Spodnja piramida prikazuje pomembna področja razvoja govorno-jezikovne komunikacije.



GLEĐANJE IN BRANJE KNJIG S PREDŠOLSKIM OTROKOM

Predšolski otroci ob prebiranju knjig uživajo na različne načine. Nekateri si želijo, da jim preberemo njihovo najljubšo knjigo od začetka do konca. Drugi otroci si želijo knjigo le prelistati, nekateri poskušajo knjigo »prebrati« in kažejo s prstom na slike, ki jih v knjigi zanimajo, ali pa ponavljajo besede in izjave iz knjige, ki so si jih zapomnili. Skupno gledanje knjig spodbuja otrokov interes za knjige in širi besedišče, prav tako pa se otroci iz knjig učijo novih idej in konceptov. Eden izmed ciljev branja knjig skupaj s predšolskim otrokom je tudi razumevanje vsebine knjige in uživanje v njeni zgodbi. Lowry (2012) je mnenja, da pustimo, da otrok sam izbere knjigo. Kadar otrok sam izbere tisto knjigo, ki bi jo rad pogledal, je zanj zagotovo zainteresiran. Kljub temu pa mu lahko občasno predlagamo, katero knjigo bi pogledala skupaj. Otroci so radi aktivno vključeni v branje, zato pustimo, da otrok sam drži knjigo in obrača strani. Cilj je, da v skupnem gledanju knjig uživa, zato ni nujno potrebno, da preberemo prav vsako stran v knjigi. Otroka pustimo, da knjigo bere na svoj način. Nekateri otroci pogledajo samo nekaj strani v knjigi ali pa jo želijo le prelistati, medtem ko drugi želijo prebrati celotno knjigo. Otrok naj gleda knjigo v svojem tempu in v skladu s svojimi zanimanji. Ni potrebno, da preberemo celotno besedilo v knjigi, temveč lahko zgodbo poenostavimo in del vsebine spremenimo. Z otrokom se lahko pogovarjamo le o dogajanju na slikah in ilustracijah ter besedila ob tem sploh ne preberemo. Nekateri otroci radi znova in znova gledajo isto knjigo. Večkratno branje iste knjige otroku pomaga tako pri razvijanju razumevanja konceptov, ki so predstavljeni v knjigi, kot tudi pri učenju novih besed. Počakamo, da otrok nekaj naredi ali reče. Ko obrnemo ali preberemo stran v knjigi, tiho počakamo na otrokov odziv in se ob tem izogibamo postavljanju vprašanj ali izpostavljanju nečesa, kar se nahaja v knjigi. Otrok ima tako priložnost, da se lahko izrazi. Ko otrok dobro pozna vsebino knjige, lahko zgodbo poustvarimo z gibanjem ali s pripomočki.

SPODBUJANJE GOVORNO-JEZIKOVNEGA RAZVOJA Z BRANJEM KNJIG

Med branjem knjig z otrokom uporabljamo različne besede. Izogibamo se poimenovanju predmetov v knjigi, saj je tako otrok izpostavljen predvsem samostalniki. Čeprav so samostalniki pomembni, mora otrok slišati tudi druge vrste besed, kot so različni pridevniki (npr. ogromen, lepljiv), glagoli (npr. pleza, leti), besede, s katerimi izražamo počutja (npr. utrujen, presenečen), predlogi (npr. ob, med), časovni izrazi (npr. kmalu) itd. Poudarimo pomembne besede v knjigi s svojim glasom, upočasnimo tempo svojega govora in pokažemo sliko v knjigi, ki prikazuje pomen poudarjene besede.

Kadar govorimo o vsebini knjige, nove besede ponovimo pogosto, prav tako pa jih uporabimo v vsakodnevnih pogovorih. S tem bomo otroku pomagali, da si nove besede zapomni in jih prične uporabljati tudi v svojem govoru. Razširimo otrokovo poved. Na primer, če otrok reče: »Tam je žaba!« in nanjo pokaže s prstom, lahko razširimo njegovo izjavo: »Ja, žaba skače po lokvanjih!« Ko širimo otrokove izjave, mu nudimo model, kako naj tvori daljše stavke, prav tako mu ponudimo več informacij o temi. Otrokovo razumevanje gradimo s tem, ko ustvarimo povezavo med vsebino knjige in dogodki iz otrokovega življenja. Na primer, če gledamo knjigo o obisku pri zdravniku, se lahko pogovarjate o nedavnem obisku zdravnika. Knjige vsebujejo številne domišljjske vsebine, zato s pogovorom o temah, kot so duhovi, pirati, gradovi, pomagajte otroku graditi domišljijo, igro in mišljenje. Oblikujemo pogovore, ki bodo spodbujali otrokovo mišljenje. Otroku lahko pomagamo pri predvidevanju (na primer: »Kaj misliš, da se bo zgodilo, ko bo volk poskusil odpihniti hišo iz opek?«), primerjanju in razlikah (na primer: »Ta pes je zelo majhen, tako kot kuža od babice!«), pogovoru o čustvih (na primer: »Fant ne najde svoje žoge. Žalosten je.«) in oblikovanju povezav z otrokovimi izkušnjami (na primer: »Se spomniš, ko si izgubil svoj avto in si bil žalosten?«). Ti načini pogovora otroka spodbujajo k razmišljanju, reševanju problemov in razvijanju domišljije.

CICI PRAVLJICE ZA GOVORNO-JEZIKOVNI RAZVOJ

Sodelavci smo v Vrtcu Ciciban Novo mesto za otroke oblikovali in v zbirki objavili Cici pravljice za govorno-jezikovni razvoj. Pravljice so sestavljene iz vaj za razgibavanje ustnic, jezika, vaj za boljše delovanje mehkega neba, vaj za izpihovanje ter dihalnih vaj. Namen Cicibanovih pravljič za govorno-jezikovni razvoj je bila opora in izhodišče staršem, da bi skupaj z otrokom na zanimiv in igriv način uživali ob gibanju in igrich ter vajah govornega aparata, si ob pripovedovanju vzeli čas za pogovor in druženje s svojim otrokom ter s tem oblikovali t. i. skupno vezano pozornost.

V nadaljevanju prikazujem dva primera krajših pravljič, ki sta bili namenjeni otrokom za spodbujanje razvoja govorno-jezikovne komunikacije in gibanja.

CICI PRAVLJICA ZA SPODBUJANJE GOVORA IN JEZIKA

POTEP PO GOZDNI POTI

Muca Liza je šla na potep v gozd. Pod nogami ji je zašelestelo listje ŠŠŠŠŠŠŠŠ (*dolg enakomeren izpih ŠŠŠŠŠ*). Kaj je to? Ustrašila se je. OOOOOOO (*se začudimo*). Kdo si ti? Jaz sem kača, znam sikati SSSSSSSSS (*posnemanje sikanje kače, enakomeren dolg izpih SSSSS*, roko položimo na trebuh,



trebušna prepona je aktivna, stisnemo trebušne mišice). Kaj znaš pa ti? Jaz ne znam sikati, znam se sama umivati (oblikujemo jezično konico in krožno oblizujemo spodnjo in zgornjo ustnico).

Poslovita se in si pošljeta poljubček (ustnice našobimo in pošljemo poljubček).

Muca se odpravi naprej po gozdni poti. Zaslišala je HUHUUHU. Kdo si pa ti, je vprašala. Z vrha drevesa se je oglasila sova HUHUUHU. Kaj pa ti znaš? Znaš takole hukati HUHUUHU? Ne, znam pa piti mleko, poglej, tako (stegovanje jezika proti nosu).

Poslovita se in si pošljeta poljubček (ustnice našobimo in pošljemo poljubček).

Muca zasliši ČIVČIV. Kdo si pa ti? Jaz sem vrabec. Ali znaš tako čivkati ČIVČIV? Ne, znam pa takole prestrašiti PPHHHHHHHH (posnemamo prhanje mačke). Vrabec prestrašen odleti na drevo, muca pa je že utrujena, zazeha HHAHAHAHAHAHA (široko glasno zazehamo. Na začetku se sliši tih HHH, proti koncu pa HHAHAHA) in se odpravi domov.

Na poti domov obuja spomin, kako so se živali oglašale, in si ponavlja: zasika SSSSSSSSSSSS, zahuka HUHUUHU in začivka ČIVČIV. Ko pride domov, popije skodelico mleka (odpremo usta, oblikujemo jezično konico in se z jezikom poskušamo dotakniti nosu ali brade, zapremo usta), se umije (oblikujemo jezično konico in krožno oblizujemo spodnjo in zgornjo ustnico) in sladko zaprede PRRRRRRR (posnemamo predenje mačke).

CICI PRAVLJICA ZA SPODBUJANJE GIBANJA POJDIMO SE RAZGIBAVAT V GOZD

Gremo v gozd, zato si obujemo škornje (nakažemo

obuvanje), oblečemo si vetrovko, na glavo damo trak (nakažemo oblačenje) in se odpravimo (nakažemo hojo). Prispeli smo v gozd. Za prvim grmom zagledamo zajčka (skačemo kot zajček). Iz drevesne dupline se prikaže veverica (prikažemo gibanje veverice). Pojdimo naprej (oponašamo hojo, korakanje). PSSSSSST damo roko na usta, da ne prestrašimo ptic (oponašamo letenje ptic). Skočimo v listje in ga mečemo v zrak (prikažemo skok in metanje listja). Izpod listja prileze miška. Tečemo za njo (oponašamo tek miške). Miška se ustraši medveda. Tudi mi zbežimo v luknjo in počepnemo v klobčič. Nevarnost je mimo. Zaslišimo veter (oponašamo veter ŠŠŠŠŠŠŠŠŠŠ). Preskočimo deblo (naredimo skok, lahko več ponovitev). Iz grmovja zasika kača SSSSSSSS (oponašamo sikanje in gibanje kače). Zdaj smo že utrujeni (raztegnemo roke in noge in široko glasno zazehamo. Na začetku se sliši tih HHH proti koncu pa HHAHAHA). Nasvidenje gozd (pomahamo z roko)! Lepo smo se imeli (se nasmejemo, nasmeh držimo nekaj sekund).

Literatura

- Lowry, L. (2012): *Sharing Books with Preschoolers, The Hanen Way*. Pridobljeno s: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Fun-Activities/Sharing-books-with-Preschoolers-the-Hanen-Way.aspx>
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2009): *Razvoj govora v zgodnjem otroštvu*. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 315-333. Ljubljana: Rokos Klett.
- Marjanovič Umek, L. in Svetina, M. (2009): *Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu*. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 408-427. Ljubljana: Rokos Klett.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009): *Govorni razvoj dojenčka in malčka*. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 215-232. Ljubljana: Rokos Klett.
- Trdin, N. (2013): *Razvijanje otrokovega govora ob slikanici*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, UL – diplomsko delo.
- Žnidarič, D. (1993): *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Delavnice opismenjevanja za predšolske otroke



Ajda Bivic, mag. prof. inkluzivne pedagogike in vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo, Vrtec Črnuče

V članku opišem pomen spodbujanja grafomotoričnih veščin in fonološkega zavedanja v predšolskem obdobju in zakaj sem se ga lotila sistematično spodbujati v Vrtcu Črnuče. S tovrstnimi delavnicami vplivamo na potek opismenjevanja in gradimo bazo za uspešno učenje branja, ki nastopi kasneje v osnovni šoli. Z vajami lahko uspešno preprečimo specifične učne težave, ki se pojavijo pri branju in pisanju v osnovni šoli. Podrobno opišem potek delavnic, aktivnosti in dejavnosti ter podam zaključno evalvacijo, ki sem jo pridobila z anketo. Delavnice so sestavljene tako, da se otroci z omenjenimi vsebinami spoznavaajo na igriv način in preko gibanja. Delavnice so opisane tako, da jih lahko strokovne delavke v vrtcih prenesejo v svojo skupino.

Ključni pojmi: fonološko zavedanje, grafomotorične veščine, delavnice, predšolsko obdobje, učenje preko igre

UVOD

V zadnjih dveh desetletjih se strokovnjaki vse več posvečajo raziskovanju fonološkega zavedanja, saj ima največji učinek na uspešnost in kakovost branja otrok v osnovni šoli. Z načrtovanimi aktivnostmi, ki se izvajajo v predšolskem obdobju in spodbujajo fonološko zavedanje, lahko ogromno prispevamo k lažjemu začetnemu opismenjevanju (Vir 1).

Do teh ugotovitev je prišla že Jurišičeva (2001, v Grginič 2005), ki navaja, da fonološko zavedanje omogoča hitrejšo učenje začetnega branja, hkrati pa začetno branje prispeva k razvoju fonološkega zavedanja. Whitehurst in Lonigan (2001, v Grginič 2005) sta ugotovila, da imata črkovno znanje in fonološko zavedanje, ki ga otroci prinesejo iz vrtca, neposreden in večji vpliv na bralni uspeh otrok v drugem razredu, kot ga ima učenje branja v prvem razredu.

Raziskava je prav tako pokazala, da je zaostanek v razvoju predopismenjevalnih spretnosti ob vstopu v šolo prisoten tudi pri nadaljnjem formalnem učenju branja in pisanja v prvem in drugem razredu. Žal ima šolski sistem ravno obratno strukturo opismenjevanja, saj se v prvem razredu premalo posvečajo vajam fonološkega zavedanja in prehitro preidejo na branje.

Tuje raziskave potrjujejo, da lahko z ustreznimi zgodnjimi intervencijami do 70 % otrok opremimo z ustreznimi veščinami, da med šolanjem ne bodo razvili specifičnih učnih težav oz. da zaradi svojega primanjkljaja ne bodo imeli težav pri

usvajanju akademskega znanja (Partanen in Siegel 2014, v Kanalec in Ozbič 2016).

Namreč, s preventivnimi dejavnostmi lahko vplivamo na to, da se določene pomanjkljivosti ali primanjkljaji ne nujno razvijejo v specifične učne težave. Tako delujejo preventivno in ne kasneje kurativno, ker smo zamudili ranljiva obdobja zagona razvoja otroka.

ZAKAJ DELAVNICE?

Zgodnja obravnavo je v slovenskem prostoru doživela premike z uveljavitvijo Zakona o zgodni obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2019), na slabo prepoznavanje predšolskih otrok, ki izkazujejo specifične učne težave, so opozarjale avtorice že davno pred uveljavitvijo tega zakona (Bider 2014). Zato je tudi nastal Preizkus predbralnih zmožnosti, ki s statistično veljavnostjo nudi »obsežno informacijo o razvitosti šibkejših in močnejših področij razvoja, o otrokovi pripravljenosti na učenje branja in na sodelovanje v strukturiranem učnem okolju. Ocena predbralnih zmožnosti je lahko primerno izhodišče za načrtovanje programa pomoči otrokom, s tveganjem za težave na področju branja« (Vir 2).

Uvodno predavanje, ki sta ga imeli avtorici tega preizkusa avgusta 2022 preko ZOOM-a, me je spodbudilo in motiviralo, da bi lahko z delavnicami tudi sama krepila fonološke spretnosti v našem vrtcu. Med načrtovanjem aktivnosti mi je bila v veliko pomoč knjiga *V svetu glasov* (2022), iz katere sem črpala ideje.

Kaj sploh je fonološko zavedanje?

Fonološko zavedanje vključuje posameznikovo občutljivost za glasovno strukturo jezika ter manipuliranje z večjimi glasovnimi enotami (npr.

povezovanje zlogov v besede, rimanje besed, zamenjevanje zlogov v besedi, določanje začetka in konca besede), fonemično zavedanje pa se nanaša na prepoznavanje najmanjših glasovnih enot (črk) v glasovni verigi (npr. besedi) in njihovo manipulacijo (dodajanje, odzemanje glasov v besedi idr.) (Salčnik 2015).

Dejavniki tveganja poznejših težav na področju branja so vidni/opazni predvsem pri kognitivnih značilnostih (vidno in slušno zaznavanje, fonološko zavedanje, delovni spomin, hitrost procesiranja, vizualno-prostorske sposobnosti) in tudi na različnih jezikovnih ravneh (pomenoslovje, skladnja, oblikoslovje). Razvitost predbralnih zmožnosti pripomore k lažjemu usvajanju branja, medtem ko primanjkljaji na področju predbralnih zmožnosti preprečujejo razvoj uspešnega branja tudi v odrasli dobi. Na uspešnost dekodiranja vplivajo številne zmožnosti; najpomembnejši sta gotovo slušno in vidno razločevanje. Na proces razumevanja pa vplivajo zmožnosti višje ravni, kot so npr.: obseg besedišča, kratkotrajni spomin, skladišna analiza, sposobnost sklepanja in druge (Pečjak 2010, v Bider Petelin in Ozbič 2017). Če želimo otroka naučiti branja, mora obvladati številne zmožnosti, katerih razvoj sega daleč nazaj v predšolsko obdobje in ki niso neposredno povezane s pisano besedo. M. Ozbič, D. Kogovšek, P. Zver, J. Novšak Berce in C. Dominiguer (2012, v Bider Petelin in Ozbič 2017) trdijo, da otrok za delo s črkami potrebuje vrsto procesov. Med temi so: pozornost, jezikovne zmožnosti, razumevanje in izražanje, pragmatični vidiki uporabe jezika in še vrsta drugih.

Pomen in razvoj grafomotorike

Z ustreznim razvojem drobnih mišic rok in prstov se razvija tudi grafomotorika. Grafomotorika je ključna finomotorična veščina v šoli, saj obsega pisanje in risanje. Izraz grafomotorika je sestavljen iz dveh delov: graf in motorika. Beseda graf izhaja iz stare grščine – *graphos*, ki pomeni pisati. Danes pomeni pisno znamenje za glasove, foneme in za pojave stavčne fonetike, kot so črke, ločila in druga znamenja. Beseda motorika pomeni gibanje. Grafomotorika pomeni sposobnost in spretnost pisanja – oblikovanja črk in drugih pisnih znamenj – in je specifični del splošne motorike (Žerdin 1996).

Večina dojenčkov, starih od osem do dvanajst mesecev, prime svinčnik tako, da lahko z njim riše. Svinčnik držijo najprej s celo roko na zgornji tretjini, kasneje na sredini, nato pa ga primejo le z blazinicami prstov. V tretjem letu pa malčki svinčnik držijo na spodnji tretjini (Bayley 2004, v Marjanovič Umek idr. 2020). Malčki od tretjega leta že zmorejo posnemati risanje preprostih geometrijskih likov, najprej kroga, nato znaka plus

in pozneje kvadrata (Jelovčan in Pišot 2016). V četrtem letu otroci tiskajo črke in številke, pri tem so črke in številke sestavljene iz več ločenih delov. Prve črke in številke so velike in kaotično razpostavljene po papirju. V petem letu večina otrok že napiše svoje ime z velikimi tiskanimi črtami in nekaj številčk. Pri tem še lahko obračajo nekatere črke: S, 3, P, 6, N, B in J. Šestletni otroci pišejo črke in številke vedno hitreje in z eno potezo. Glede na to, da strokovni delavci v šolah že vrsto let opozarjajo na slabše grafomotorične spretnosti in da težave s pravilno držo pisala zaznavamo tudi v vrtcih, sem se odločila, da bo del delavnic tudi sistematično razvijanje teh spretnosti.

V delavnicah, ki sem jih izvajala v tem šolskem letu, sem skušala upoštevati zgoraj navedene vidike in sem izvajala aktivnosti, ki so spodbujale slušno pozornost, vizualno motorično koordinacijo, pozornost in nekatere izvršilne funkcije, kot npr. inhibicijo odziva.

POTEK DELAVNIC

Delavnice sem izvajala v starejših skupinah z otroki, starimi med 3 in 6 let. Kar nekaj skupin je bilo heterogenih, zato sem morala načrtovane dejavnosti prilagoditi, spremeniti, skrajšati. V grobem je bil moj osnovni načrt sestavljen tako:

- Vaje umirjanja in vaje pozornosti z utežno vrečko, utrjevanje predlogov z utežno vrečko na delih telesa za utrjevanje zavedanja telesa.
- Vaje fonološkega zavedanja: rime v starostno mlajših skupinah, zlogovanje besed in nebesed, slušno ločevanje dolgih in kratkih besed, slušno ločevanje dolgih in kratkih fonemov, iskanje slik na določen glas s slikovno podporo grafema, iskanje predmetov na določen glas, fonemsko razlikovanje slušno podobnih glasov z lutko. Vaje sem izvedla tako, da so vedno vključevale gibanje po prostoru.
- Vaje grafomotoričnih veščin: iskanje in risanje navpičnih, vodoravnih črt na A3 listu na tleh, risanje krogov preko gibalnega poligona, risanje navpičnih črt, risanje vzorcev preko grafo-motorične kocke.

Dve delavnici sta potekali z učenjem deklamacije, ki je bila gibalno podprta, saj le-ta v predšolskem obdobju pomembno vpliva na zavedanje ritma, spodbuja ustvarjalnost, fonološko zavedanje. Otroci se zavedajo razlik v glasovih, prepoznavajo rime in se igrajo z besedami. In deklamacije so seveda zelo zabavne.

1. deklamacija

V JUŽNI AMERIKI RODIL SE JE SLONČEK,
MAMA KUPILA MU JE VELIK BALONČEK,
A SI, A NO, A CIAO MEXICO.
RECI FICKO, RECI MICKO, RECI A-A-A.

2. deklamacija

TOVARNA ZLATOROG NE DELA VEČ PREPROG,
JE ČISTO ZAOSTALA,
KER NIMA MATERIALA,
MATERIALA PA NE BO,
ZATO PREŠTEJ DO 100.

Po vsaki izvedbi delavnice sem pripravila evalvacijo izvedene delavnice, pripravila sem načrt za naslednjo in tudi izhajala iz znanja otrok v skupinah. Mnogokrat sem že med delavnico spremenila sam potek. V grobem pa sem se držala osnov razvoja grafomotorike in fonološkega zavedanja.

Tretja delavnica je vsebovala gibalni poligon, ki je vseboval osnovne gibalne vzorce, kot so skakanje, plezanje, lazenje, kotaljenje, in tudi ravnotežno nalogo: hojo po vrvi ter vajo koordinacije – met žogice

na določeno mesto. Po prvi delavnici sem začela dodajati tudi vaje, ki so spodbujale pravilni prijem pisala in razvijale mišice rok in delo po skupinah. V drugi delavnici so otroci tiskali štampljke od leve proti desni po ravni vodoravni črti ali polagali različne gumbce (slika 1). V tretji delavnici so ovijali žičnate vrvice okoli lesene palčke. V četrti delavnici so napenjali elastike okoli lončkov, tiskali so štampljke v krogce, ki so bili poševno postavljeni, in oblikovali iz plastelina glede na slikovne predloge. Peta delavnica je bila sestavljena iz več delavnic po mizah, in sicer pobiranje pom pom žogic preko stiskanja tenis žogice (slika 2), ki ima odprtino, potiskanje žebličkov v peno in oblikovanje črk po sliki (slika 3), natikanje papirnatih sponk na krožnike (slika 4) in oblikovanje vzorcev po sliki iz barvnih lesenih palčk. Razdelitev v skupine je potekala sprva po barvah, nato po črkah, ki so bile na mizi.



1. delavnica	2. delavnica	3. delavnica	4. delavnica	5. delavnica
Grafomotorične veščine: iskanje ravnih dolgih črt v prostoru in zunaj, risanje ravnih črt od spodaj navzdol na A3 list z debelimi voščenkami na tleh. Fonološko zavedanje: prepoznavanje rim z ABC karticami, zlogovanje besed s korakanjem, ploskanjem in podajanjem žoge.	Grafomotorične veščine: iskanje ravnih črt od leve proti desni v prostoru in izven njega, risanje ravnih črt na tleh z debelimi voščenkami na A3 list, polaganje raznoraznih gumbkov in tiskanje s štipaljkami po ravnih črtah. Fonološko zavedanje: zlogovanje besed in ugotavljanje dolge ali kratke besede preko slikovne podlage kač, učne deklamacije.	Grafomotorične veščine v dveh skupinah: vključila sem finomotorične dejavnosti, navijanje kosmatih žičk na lesene palčke; gibalni poligon, vmes risanje krogov. Fonološko zavedanje: iskanje predmetov, ki se začnejo na določen glas v prostoru, podprto z grafemom na magnetni tabli. Preverjanje risanja navpičnih in vodoravnih črt na list A4 preko točkovne podpore.	Grafomotorične vaje: risanje poševnih črt iz točke v točko ter delo v treh skupinah, natičkanje elastik na posode, oblikovanje iz plastelina, tiskanje štipaljk v vzorce. Fonološko zavedanje: iskanje slik, ki se začnejo na določen glas (glej sliko 5), slušno razlikovanje dolgih in kratkih glasov, podprto z grafemom na magnetni tabli, zlogovanje nebesed (V svetu glasov, 2022).	Grafomotorične vaje: risanje različnih vzorcev in delo po skupinah, kjer so se krepile finomotorične veščine: stiskanje na pol prerezane tenis žogice, natičkanje žebeljčkov v peno, sestavljanje vzorcev po sliki iz lesenih palčk. Fonološko zavedanje: slušno razlikovanje podobnih začetnih glasov (copata – solata), iskanje predmetov, ki se začnejo na določen glas po skupinah na mizi (slika 6). Preverjanje predlogov na lutki z utežno vrečko.

Tabela 1: potek delavnic





Na zadnji delavnici sem preverila poznavanje predlogov NA, V, MED, POD, NAD, PRED, ZA na lutki preko utežne vrečke. Otroci so na lutki verbalizirali, kje je utežna vrečka, in v večini primerov so usvojili predloge NA, V, MED, POD, NAD, v eni skupini tudi PRED in ZA.

V vsaki skupini so strokovne delavke dobile grafo-motorične kocke (slika 7) za spodbujanje risanja različnih vzorcev, na e-zbornici pa je dostop do vaj za spodbujanje grafomotoričnih veščin.

ZAKLJUČEK

Delavnice so potekale strnjeno, po 45 minut v vsaki skupini, zahtevajo tudi dobro pripravo in organizacijo vsega gradiva in materiala. Pomembno mi je bilo tudi sprotno preverjanje ciljev, saj sem tako dobila vpogled v to, če je delavnica tudi primerno zastavljena. Cilj delavnic je bil tudi, da strokovne delavke dobijo vpogled v specialno pedagoške metode iz materialov, ki so jim dostopni. Poleg tega lahko dobijo ideje za postavitev kotičkov, se seznanijo z ustreznim načrtovanjem aktivnosti, vezano na določeno področje, upoštevajoč razvojne sposobnosti otrok, in nenazadnje jim delavnice tudi pomagajo, da se spomnijo tistega, kar že dobro poznajo in zopet to vnesejo v rutino ali prosto igro otrok med dopoldanskim časom v vrtcu.

Delavnice so bile otrokom všeč, saj so otroci primerno sodelovali, se zabavali, in ker so bile delavnice dinamične, z menjavanjem velikega števila dejavnosti, jim tudi koncentracija ni upadla. Brez dobrega sodelovanja mojih sodelavk v Vrtcu Črnuče tudi ne bi šlo in se jim za sodelovanje, strpnost in timsko delo izredno lepo zahvaljujem. Po koncu delavnic sem izvedla tudi anketo, ki poda dobro povratno informacijo o doseženih ciljih.

MNENJE STROKOVNIH DELAVK – analiza ankete

Anketo je po koncu vseh delavnic rešilo 7 od 12 strokovnih delavk. V 100 % so bile mnenja, da je bilo terminsko in časovno izvajanje delavnice ustrezno, da so bili otroci ves čas aktivni, da so bile dejavnosti primerne starosti otrok, v 86 % so izrazile mnenje, da so bila navodila ustrezna. V 86 % so strokovne delavke izrazile mnenje, da so pridobile nova znanja glede spodbujanja grafomotoričnih veščin in vaj za spodbujanje fonološkega zavedanja.

Sama sem ugotovila, da sem pred skupino težje poenostavila navodila, da so imeli otroci težave z razumevanjem navodil in da jim je bilo lažje, če sem navodila konkretizirala ali celo pomagala z demonstracijo kakšnega primera.

Otroci so v 57 % delno napredovali na prijemu pisala, 43 % na uporabi predlogov in 71 % na fonološkem zavedanju ter 71 % na grafomotoričnih veščinah.

Glede na povprečne, a vseeno visoke odstotke zastavljenih glavnih ciljev upam, da imajo otroci dobro popotnico za opismenjevanje v osnovni šoli in da sem preko delavnic vseeno prispevala k manjši pojavnosti specifičnih učnih težav, kar je bil moj poglobitveni cilj.

Viri in literatura

- Vir 1: Chard, J. D. in Dickson, V. S. (1999): *Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines*. Dostopno na <https://www.idonline.org/ld-topics/teaching-instruction/phonological-awareness-instructional-and-assessment-guidelines?theme=print>, 11. 6. 2023
- Vvir 2: Bider Petelin I. in Ozbič, M. (2022): *Preizkus predbralnih zmožnosti*. Dostopno na <https://www.center-pds.si/Katalogtestov/Vpra%C5%A1alnikizau%C4%B8Ditelje/Preizkuspredbralnihzmo%C5%BEnosti%E2%80%9393PPZ.aspx>, 11. 6. 2023
- Bider Petelin, I. (2014): *Ugotavljanje predbralnih zmožnosti. So-dobna pedagogika*, 2/2014, str. 24-40, Ljubljana: Filozofska fakulteta. Dostopna na , 11. 6. 2023
- Bider Petelin, I. in, Ozbič, M. (2017): *Ocenjevanje predbralnih zmožnosti otrok, starih od 5 do 7 let*. V: Devjak, T. (ur.), Saksida, I. (ur.). *Kakovost in ocenjevanje znanja*, str. 7-26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopna na <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/142/339/307-1>, 11. 6. 2023
- Grginič, M. (2005): *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Kanalec, T. in, Ozbič, M. (2016): *Ugotavljanje razvitosti predopis-menevalnih veščin s pomočjo Vprašalnika za oblikovanje profila otroka pred vstopom v šolo*. Dostopno na https://www.researchgate.net/publication/311558915_Ugotavljanje_razvitosti_predopis-menevalnih_vescin_s_pomocjo_Vprasalnika_za_oblikovanje_profila_otroka_pred_vstopom_v_solo, 11. 6. 2023
- Jelovčan, G. in Pišot, R. (2016): *Pomen in razvoj drobnih gibalnih spretnosti v zgodnjem otroštvu*. V: M. Plevnik in R. Pišot (ur.), *Raz-voj elementarnih gibalnih vzorcev v zgodnjem otroštvu*, str. 127–144. Koper: Annales.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Kavčič T. in Fekonja, U. (2020): *Gibalni razvoj po rojstvu*. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.) *Razvojna psihologija*, str. 170–185. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Perčič, S., Bukavec, S. in Ozbič, M. (2022): *V svetu glasov. Vaje fonološkega zavedanja*. Trst: Mladika.
- Salčnik, M. (2015): *Primerjalna analiza fonološkega zavedanja petletnih otrok brez govorno-jezikovne motnje in otrok s specifično jezikovno motnjo*. *Komuni-kacija*, 4(8), str. 15–28.
- Žerdin, T. (1996): *Ringa ringa raja, priročnik za gibalno-grafične vaje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Stalno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje strokovnih delavcev v vrtcu



Alma Havkić, dipl. VPO, Vrtec Semedela

Strokovno usposabljanje strokovnih delavcev na področju izobraževanja je zakonsko določeno. Če pa govorimo o izpopolnjevanju znanja vzgojiteljev v vrtcu, pa je to kontinuiran proces, ki se prične z vzgojiteljevim začetnim izobraževanjem, zaključi pa z odhodom v pokoj. Ker poklic vzgojitelja v vrtcu zahteva nenehno strokovno izpopolnjevanje, lahko pri njih govorimo o vseživljenjskem učenju. Ideja o vseživljenjskem učenju je stara, vendar se je na mednarodni ravni pokazala šele v šestdesetih letih 20. stoletja. Programi dodatnega izpopolnjevanja vzgojiteljev vrtcev so zapisani v Beli knjigi, vsak vrtec pa to zapiše še v letnih delovnih načrtih, kjer določi programe, ki naj bi se jih strokovni delavci udeležili. V prispevku predstavljam rezultate raziskave, pri kateri sem raziskovala, kakšna so mnenja in pogledi vzgojiteljev o nadaljnjem izobraževanju ter strokovnem usposabljanju, kako izboljšati kakovost, profesionalnost in strokovnost vzgojiteljic ter ugotoviti, kakšne spremembe pri delu bi si predvsem same želele.

Ključni pojmi: vzgojitelj, izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje, vrtec

UVOD

Vzgojitelj/ica predšolskih otrok skrbi za celoten razvoj predšolskega otroka. Ustvarjati in zagotavljati mora možnosti za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti ter tudi razvijati in spodbujati otrokovo samoiniciativnost, radovednost, komunikacijo, sposobnost razmišljanja, ustvarjalnega izražanja in pozitivno podobo o sebi. Prav zato se mora nenehno izobraževati, izpopolnjevati, usposablјati. Vzgojiteljice preživijo z otroki večji del dneva, ob tem pa ne skrbijo le za njihovo varstvo in vzgojo. Pogosto so njihove druge mame, pri katerih otroci najdejo tolažbo in razumevanje. Zato so dobre vzgojiteljice osebe z močno empatijo in velikim srcem, kajti zavedati se je treba, da kot smo lahko individualni odrasli, so individualni in različni tudi otroci.

V nadaljevanju prispevka sledi teoretični del z opisom stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja vzgojiteljev v vrtcih ter predstavitev rezultatov raziskave, s katero sem želela ugotoviti potrebe vzgojiteljev v slovenskih in italijanskih vrtcih na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

STALNO STROKOVNO IZPOPOLNJEVANJE IN IZOBRAŽEVANJE VZGOJITELJEV V VRTCIH

Učenje je dejavnost, ki poteka v vseh obdobjih človekovega življenja in tako lahko rečemo, da brez nenehnega učenja v družbi človek ne more normalno in uspešno funkcionirati (Jelenc 1996, 11).

Ko govorimo o izobraževanju, moramo omeniti tudi usposabljanje, ki je vmesna stopnja med izobraževanjem in delom. Kot navaja Možina (2002) je »uspo-

sabljanje proces, s katerim razvijamo tiste posameznikove sposobnosti, ki jih potrebuje pri opravljanju natančno določenega dela v okviru določene dejavnosti« (Možina 2002, 216).

Da bi vzgojiteljice svoje delo strokovno opravljale, se morajo nenehno izpopolnjevati in usposablјati, hkrati pa jim to omogoči možnosti za napredovanja v strokovne nazive in plačne razrede skladno z Uredbo o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede in nazive.

Vzgoja in izobraževanje v vrtcih je prva od institucionalnih oblik izobraževanja otrok, zato je tudi toliko bolj pomembno, na kakšen način vzgojitelji pripravljajo otroke za vstop v šolo. Da bi vzgojitelji zmogli in znali uporabiti pravilne metode učenja, se morajo nenehno izpopolnjevati, le na tak način bodo pridobili potrebno pedagoško, didaktično in metodično strokovno znanje. Tu pa že govorimo o vseživljenjskem učenju, zato je prav, da najprej podam nekatere definicije, ki jih uporabljam skozi prispevek.

Vseživljenjsko učenje

Kaj sploh je vseživljenjsko učenje? O njegovi definiciji obstajajo različna mnenja in je veliko napisanega. Dejstvo je, da gre za proces, ko si posameznik pridobiva znanje, spretnosti skozi celotno življenje.

Kot navaja Longworth (1995), je to razvoj človeških zmožnosti, kjer pa je treba posameznika vzpodbujati in podpirati, da si pridobi znanje, vrednote, spretnosti, ki jih bo potreboval skozi življenje. Pri tem ne govorimo le o formalni izobrazbi, ampak je poudarek predvsem na neformalnem učenju, ki poteka od rojstva pa do konca življenja (Longworth 1995, 6).

Vseživljenjsko učenje poteka povsod po svetu. Glede na potrebe vseživljenjskega izobraževanja na mednarodnem področju se je ideja o tem porodila v drugi polovici 20. stoletja, ko je potekala razprava o nadaljnjem izobraževanju odraslih v sklopu Unesca. Prav ta ideja je pripomogla, da se je vseživljenjsko učenje nadaljevalo v 21. stoletju, vanj pa se vključujejo vsi, tako otroci kot starejši (Kodelja 2005).

Tudi Slovenija je vključena v program vseživljenjskega učenja, ki poteka pod okriljem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije s sprejeto Strategijo vseživljenjskega učenja ob upoštevanju evropskih dokumentov. Z omenjeno strategijo je Slovenija želela ustvariti razmere, v katerih bodo vsi ljudje imeli priložnost za celosten razvoj svojih zmožnosti v vseh življenjskih obdobjih in okoliših (Jelenc 2007).

Posledica vseživljenjskega učenja je vsekakor povečanje vseživljenjskega izobraževanja, ki je v današnjem času nujno za razvoj posameznika. Posebna pozornost pri tem je namenjena strokovnim delavcem, ki nudijo izobraževanje otrokom v vrtcih. Ker delo s predšolskimi otroci zahteva vedno nova znanja, prijeme, kreativnost, se morajo vsi zaposleni v vrtcu nenehno izobraževati. To velja tako za vzgojitelje kot tudi za ostali vodstveni in strokovni kader.

Izobraževanje vzgojiteljev

Vsak vrtec v svojem letnem delovnem načrtu tudi določi okvirni program izobraževanja svojih vzgojiteljev in strokovnega kadra. Strokovno izobraževanje vzgojiteljev poteka na različnih pedagoških konferencah, strokovnih aktivih, študijskih skupinah, seminarjih oz. predavanjih in spremljanju strokovne literature. Znanje na področju pedagoškega, psihološkega, didaktičnega in še kakšnega drugega znanja, ki so ga vzgojitelji pridobili v času šolanja, kmalu zastari, zato je stalno strokovno izpopolnjevanje v vrtcih nujno potrebno. Omenjeno izobraževanje je usmerjeno k določenim ciljnim dejavnostim in skupinam, saj bo vzgojitelj le tako bil dovolj uspešen, ustvarjal pri svojem poklicu. To je posebno pomembno v času velikih sprememb, ko se povečujejo pričakovanja staršev in družbe kot celote do vrtcev. Tudi otroci postajajo vedno bolj raznoliki in težje obvladljivi, zato je vseživljenjsko učenje vzgojitelja tako pomembno.

Večerić (2004) navaja, da različne institucije vsako leto ponujajo veliko vrst strokovnega izpopolnjevanja vzgojiteljic, ki pa niso zastoj. Vrtci imajo omejena sredstva za izobraževanje svojega kadra, zato morajo z njimi razpolagati gospodarno in preudarno. Vrtci zato skrbno načrtujejo izobraževanje svojega kadra ter to vnesejo tudi v svoj letni delovni načrt (Večerić 2004, 27).

V nadaljevanju prispevka predstavljam rezultate raziskave, katere cilj je bil predstaviti izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje ter usposabljanje, predstaviti pomen nadaljnjega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja v vzgoji in izobraževanju, ugotoviti mnenja in poglede vzgojiteljev o nadaljnjem izobraževanju ter strokovnem usposabljanju, ugotoviti razlike v izobraževanju ter strokovnem usposabljanju vzgojiteljev v slovenskih ter italijanskih vrtcih ter oblikovati predloge za vzgojiteljice pri izboljšanju kakovosti, profesionalnosti in strokovnosti vzgojiteljic.

REZULTATI RAZISKAVE

Z raziskovalno nalogo sem želela pridobiti odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

R1: Kako pomembno je nadaljnje izobraževanje in stalno strokovno izpopolnjevanje po mnenju vzgojiteljic za opravljanje njihovega poklica?

R2: Koliko časa v celem šolskem letu namenijo nadaljnjemu izobraževanju in strokovnemu izpopolnjevanju in na kakšen način?

R3: Za katera področja, smeri izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja se največkrat odločajo?

R4: Kateri so vzroki, da se nadaljnjega izobraževanja ali strokovnega izpopolnjevanja ne udeležijo?

R5: Kako znanje, ki ga pridobijo na nadaljnjem izobraževanju in strokovnem izpopolnjevanju, dejansko tudi uporabijo pri svojem delu ter na kakšen način prenesejo znanje na ostale zaposlene v organizaciji?

R6: Katera znanja bi si želele še pridobiti v bodoče, da bi lahko svoje delo še kakovostnejše opravljale?

V raziskavi so sodelovale štiri vzgojiteljice, stare od 40 do 55 let, iz dveh različnih vrtcev na območju Obalno-kraške regije. Podatki so bili zbrani z izvedbo intervjuja. Pridobljene rezultate sem v prispevku predstavila opisno.

Pri prvem vprašanju me je zanimalo, kako pomembno je za vzgojiteljico nadaljnje izobraževanje in stalno strokovno izpopolnjevanje za opravljanje svojega poklica.

Prva vzgojiteljica pove, da jim dodatno izobraževanje omogoča sam vrtec, vendar je tega manj, kot je zakonsko predpisano, tako da se potem še same izobražujejo.

Druga vzgojiteljica pa pove, da se je dobro izobraževati, ker včasih kakšne stvari pozabiš, malce obnoviš in mogoče dobiš kakšno nova znanja. Pove nam tudi, da že veliko let opravlja delo vzgojiteljice in da je prav, da se še dodatno izobražuje, izpopolnjuje.



Tudi tretja vzgojiteljica je mnenja, da je izobraževanje zelo pomembno, saj se le tako širi oz. nadgrajuje učenje, ki ga vseskozi izvajamo, in se tako tudi širi znanje nasploh.

Četrta vzgojiteljica pravi, da vsakdo iz strokovnega izpopolnjevanja vedno vzame tisto, kar meni, da potrebuje oz. tisto, za kar ugotavlja, da mu manjka pri osebni rasti. Če je strokovno izpopolnjevanje kvalitetno, meni, da je tudi koristno, ker se vedno naučiš nečesa novega in primerjaš svojo prakso s prakso drugega, da dobiš potrditev za svoje delo, pridobiš nove ideje ter rasteš kot vzgojitelj in kot oseba.

Pri drugem vprašanju me je zanimalo, koliko časa v celem letu namenjajo za izobraževanja ter na kakšen način.

Prva vzgojiteljica odgovarja, da se izobraževanj v večini udeleži, poleg tega pa si kakšno izobraževanje poišče tudi sama, če jo zanima. Prebira strokovno literaturo, in ko se pripravlja na vzgojno delo, si poišče dodatna gradiva in pripomočke.

Druga vzgojiteljica pa meni, da veliko ur nameni izobraževanjem. Sama pravi, da večkrat pregleda strokovno literaturo, da dobi informacije preko računalnika. Seveda jim tudi vrtec omogoči izobraževanja, tako da jih organizira ali pa vzgojitelje pošlje na dodatno izpopolnjevanje.

Tretja vzgojiteljica se izobražuje približno 30-40 ur na leto. Preko seminarjev, delavnic, ki jih organizira vrtec, ali pa tudi širše in ne nazadnje tudi sama.

Četrta vzgojiteljica se vedno zelo rada udeleži strokovnega izpopolnjevanja, ki temelji na osebni rasti in novih pedagoških prijemih. Dodatno pa se tudi sama izpopolnjuje, tako da bere ogromno knjig, da

med seboj primerja različne prakse, tako različnih pedagogik kot prakse drugih vzgojiteljic. Natanko ne ve, koliko časa namenja dodatnemu izobraževanju, ker se neprestano izpopolnjuje.

Pri tretjem vprašanju me je zanimalo, za katera izobraževanja se največkrat odločajo.

Prva vzgojiteljica pove, da se udeležuje izobraževanj v povezavi s službo, v privatnem življenju pa glede osebne rasti.

Druga vzgojiteljica pa pove, da glede na to, da je že veliko let v najmlajši skupini, se najraje udeleži izobraževanj v povezavi s prvo starostno skupino. Poudarja pa, da je zelo pomembno, da se udeležuje tudi izobraževanj v povezavi z drugim starostnim obdobjem.

Tretja vzgojiteljica se največkrat odloča za tista izobraževanja, ki so potrebna, da z določenim dodatnim znanjem pozitivno vplivamo na spremembe pri našem delu (na bolje). Vsekakor, kar je vezano na aktivnosti z otroki.

Četrta vzgojiteljica trenutno študira in obiskuje 2. letnik visoke strokovne šole za vzgojiteljico, tako da tudi to zahteva dodatno branje in poglobljanje snovi. Ravno zato, ker se ji zdi izpopolnjevanje pomembno, se ne glede na izobraževanja, ki jih organizira vrtec, tudi sama redno izobražuje, tako s študijem kakor z rednim branjem knjig.

Pri četrtem vprašanju sem želela ugotoviti vzroke, zaradi katerih se stalnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja vzgojiteljice ne udeležujejo.

Prva vzgojiteljica je povedala, da se rada udeleži tistega, kar je ponujeno v službi, za tisto, kar je izven službe, pa se odloča glede na ceno izobraževanja.

Druga vzgojiteljica pove, da se izobraževanj redno udeležuje, če jim je to omogočeno. Poudarja, da se prijavi na vsako izobraževanje, ki jo zanima.

Tretja vzgojiteljica je zaupala, da se strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja vedno rada udeleži, izjemoma odpove v primeru bolezni. Včasih izpusti izobraževanja, za katera ve, da bodo na voljo tudi v naslednjem šolskem letu.

Tudi četrta vzgojiteljica se vedno rada udeleži izobraževanj. So pa tudi izjeme. Nerada se udeležuje izpopolnjevanj, za katera izve po pripovedi drugih, da niso bila kvalitetna, kjer so se vsebine ponavljale, pa tudi v primerih, ko se je že udeležila podobnih izpopolnjevanj in niso dosegla njenih pričakovanj.

Pri petem vprašanju sem želela ugotoviti, ali znanje, ki ga dobijo vzgojiteljice pri izobraževanju, dejansko uporabijo pri vzgojnem delu in kako to znanje prenesejo na sodelavce.

Prva vzgojiteljica je povedala, da včasih kakšno znanje obnovi ali izve kaj novega, vedno ji pa pride prav pri delu. Na sodelavke pa prenaša tako, da poroča, kje je kaj prebrala, izvedela, slišala ...

Druga vzgojiteljica pa pove, da znanje uporabi pri načrtovanju vzgojnega dela. Pravi, da vedno sliši kaj, kar ji pride prav pri delu in potem to tudi uporabi. Na sodelavke znanje prenaša s pogovorom, včasih preko kakšnega projekta, potem pa to v praksi preizkusijo.

Tretja vzgojiteljica vsekakor pridobljeno znanje takoj uporabi in ga tudi preverja v praksi. Z ostalimi se o tem veliko pogovarja in si to pridobljeno znanje v praksi tudi izmenjuje.

Četrta vzgojiteljica znanje kar se da uporabi pri svoji praksi, lahko tudi kaj odvzame, predvsem pa rada nadgradi stvari, ne glede na to, za katero kurikularno področje gre. Zelo rada dodaja svoje primere, največkrat pa to znanje prenese na sodelavko, s katero dela v tandemu.

Pri šestem vprašanju sem želela ugotoviti, katera znanja bi si vzgojiteljice želele pridobiti še v bodoče, da bi svoj poklic opravljale še kakovostnejše.

Prva vzgojiteljica je odgovorila, da jih v šoli niso učili oblik dela s starši, tako da si želi več znanja s tega področja.

Prav tako je druga vzgojiteljica povedala, da si želi več znanja s področja dela s starši ter dela z otroki s posebnimi potrebami, saj ima sama v skupini otroka z gibalno motnjo.

Za tretjo vzgojiteljico je vsako dodatno znanje dobrodošlo. Zase bi najbolj izpostavila delo in komunikacijo s starši.

Četrta vzgojiteljica poudarja osebnostno rast. Pravi, da je njihovo delo zelo zahtevno, saj imajo opravka z odraslimi in otroki. Pogosto se zgodi, da imajo v oddelku tudi otroke s posebnimi potrebami. Taki otroci zahtevajo tudi dodatno pomoč, vendar bi tudi sama rada, da ji nekdo pojasni, kako se z določenimi otroki ravna, kako je modro pristopiti k določenemu problemu. Naj gre za hiperaktivne, avtistične, pretirano molčeče otroke ali take, ki imajo težave s koncentracijo. Pravi, da v teh primerih ravna po instinktu, lastnih prepričanjih, za katera menijo, da zagotavljajo pravičen pristop do takih otrok. Ne bi bilo pa slabo, da bi jim pri tem pogosto pomagal kakšen za to usposobljeni strokovnjak, specialni pedagog, psiholog. Ravno zato je tudi dogovorjena s psihologinjo, ki pri njih obravnava otroke s posebnimi potrebami, da na podlagi njenih nasvetov in napotkov ugotovi, če sama postopa pravilno. Res pa je, da jim velikokrat tudi otrok sam s svojim ravnanjem da vedeti, če so na pravi poti ali ne.

ZAKLJUČEK

Iz opravljene raziskave je razvidno, da se vzgojiteljice zelo rade udeležujejo izobraževanj, prebirajo strokovno literaturo, iščejo gradiva in pripomočke za vzgojno delo. V večini pa nam potrdijo, da je izobraževanj, ki jim jih nudi vrtec, še vedno premalo (zakonsko je določeno 40 ur na leto) in se zato še same izobražujejo, prebirajo literaturo. Po določenem izobraževanju vzgojiteljice prenašajo znanje na druge s pogovori, izvedejo kakšen projekt in seveda stvari preizkušajo v praksi.

Večina vzgojiteljic si želi dodatnega znanja s področja komunikacije s starši ter oblik dela z otroki s posebnimi potrebami.

Družba mora spodbujati sprotno izobraževanje in izpopolnjevanje, s katerim se gradi na individualnem in prijaznem pristopu, ki ga bo na svoji poklicni poti znalo uporabiti čim več vzgojiteljic. Avtonomija in kompetentnost strokovnih delavcev v vrtcih omogočata uspešnost in učinkovitost na vseh področjih otrokovega razvoja. Prepoznavanje, spodbujanje in občutljivost močnih področij vseh vpletenih v otrokov razvoj nadgrajujejo dodatne dejavnosti v vrtcu.

Viri in literatura

- Jelenc, S. (1996): *ABC Izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jelenc, Z. (2007): *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije v sodelovanju z Javnim zavodom Pedagoški inštitut iz Ljubljane.
- Longworth, D. (1995): *Vseživljenjsko učenje – koncept preživetja in akcijski načrt za 21. stoletje*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Možina, S. (2002): Učenje, izobraževanje, usposabljanje v organizaciji. V S. Možina (ur). *Management kadrovskih virov*, str. 207-248. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Večerič, D. (2004): *Potrebe po izobraževanju in spopolnjevanju učiteljev za devetletno osnovno šolo*. Diplomatska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Absence in njihove težave



Davor Mandič, Ekonomska šola Ljubljana

V srednjih šolah je opazen porast absenc (izostankov) in šole z namenom njihovega zmanjševanja bolj ali manj uspešno uveljavljajo rešitve, ki bi zmanjšale odsotnost pri pouku. Učitelji že dalj časa ugotavljamo, da se vedno več dijakov udeležuje samo ocenjevanj znanj, na predhodnih urah pouka pa niso prisotni. Nekatere šole so zato v svoje interne pravilnike zapisale določbe, ki dijakom prepovedujejo udeležbo na ocenjevanjih brez predhodne prisotnosti pri pouku. Šole imajo v internih pravilnikih podobno zapisana pravila, npr.: »Dijak, ki pride k pouku samo na preverjanje znanja ali ocenjevanje, naloge ne sme pisati, razen če je s pedagoško pogodbo dogovorjeno drugače.« Najdemo pa tudi bolj rigorozna pravila, npr.: »Če dijak na dan ocenjevanja ni prisoten pri vseh urah, mu učitelj ne dovoli pisati ali odgovarjati. Če dijak po ocenjevanju znanja brez dovoljenja odide od pouka ali če učitelj naknadno ugotovi, da dijak na dan ocenjevanja ni bil v celoti prisoten pri pouku, se lahko po presoji učitelja ocena razveljavi.« Pojavlja se vprašanje, ali so določbe, ki dijakom preprečujejo prisotnost pri pouku, če bi se želeli udeležiti samo ocenjevanja znanja, legitimne.



Vzgojni cilji

Seveda lahko razumemo legitimnost zahteve po izpolnjevanju obveznosti do rednega obiska pouka, vendar v zasledovanju cilja po zmanjšanju števila absenc ne smemo nesorazmerno poseči v temeljne učenčeve pravice. Šolska zakonodaja v različnih pravnih predpisih natančno opredeljuje vzroke, na podlagi katerih se lahko učencu prepove prisotnost pri pouku.

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 30/18 in 70/19) v 4. členu določa, da je dolžnost dijaka prisostvovati pouku in drugim oblikam izo-

braževalnega dela šole. Če je prejšnji pravilnik (Ur. l. RS, št. 60/10) določal, da se dijaku, v primeru da ogroža življenje ali zdravje dijakov in drugih, lahko začasno prepove prisotnost pri uri pouka oziroma pouku določenega dne, je omenjena diktacija v novem pravilniku izpuščena. Pogoje, na podlagi katerih lahko učitelj dijaku prepove prisotnost pri pouku, ureja zakon.

Zakon o gimnazijah (Ur. l. RS, št. 1/07, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19) (v nadaljevanju ZGim) v 27. členu določa, da se lahko dijaku prepove prisotnost pri pouku in drugih oblikah izobraževalnega dela šole,

če s svojim ravnanjem ogroža oziroma bi lahko ogrozil svoje življenje ali zdravje oziroma življenje ali zdravje drugih. Prepoved lahko traja največ do konca šolskih obveznosti tistega dne, v primeru hujših ali dolgotrajnejših posledic kršitve pa lahko traja največ do zaključka postopka vzgojnega ukrepanja. Dijaku, ki s svojim vedenjem ovira izvajanje pouka, se lahko prepove prisotnost pri pouku za čas posamezne ure pouka. Enako dikcijo najdemo v sedmem odstavku Zakona o strokovnem in poklicnem izobraževanju (v nadaljevanju ZPSI-1).

Legitimnost in sorazmernost ukrepa

Pojavlja se vprašanje, ali so določbe v internih šolskih pravilih, ki dijaku prepovedujejo prisotnost pri pouku, ko se želi udeležiti samo ocenjevanja, legitimne in ali je ukrep sorazmeren. Zasledovanje cilja rednega obiskovanja pouka z uporabo ukrepa po prepovedi obiska pouka in posledično nezmožnosti prisostvovanja pri ocenjevanju znanja je strokovno in pravno vprašanje. Menim, da je ukrep nesorazmeren in nelegitimen. Učiteljem težave povzroča opredeljevanje, ali in kdaj bodo določbo upoštevali in dijaku prepovedali obisk pouka. Dijak, ki se želi udeležiti ocenjevanja, kot vzrok za neprisotnost pri predhodnih urah pouka navede, da je zaspal, bil pri ortodontu, oziroma navede kakršen koli vsaj približno verodostojen razlog. V drugem primeru dijak pove, da mu gre težko pri predmetu, zato se je pred ocenjevanjem še dodatno pripravljaj doma. V obeh primerih se je dijak želel udeležiti samo ocenjevanja znanja. V prvem primeru je bila odsotnost upravičena, zato bi bila prepoved prisostvovanja pri ocenjevanju zagotovo nelegitimna. Seveda se pojavijo primeri, ko učitelj tudi v takšnih primerih prepove udeležbo pri pisnem ali ustnem ocenjevanju. V drugem primeru je dijak manjkal neupravičeno. Večina učiteljev bi takšnemu dijaku prepovedala prisotnost pri pouku. Potrebno se je vprašati, ali lahko interni akt šole dodatno določi vzroke, na podlagi katerih se dijaku prepove obiskovanje pouka. Legitimnost takšnega ukrepa je vprašljiva ob upoštevanju načela »ne bis in idem«, ki dijaku, ki je predhodne ure izostal in za to prejel neopravičene ure, ki imajo za posledico izdajo vzgojnega ukrepa, nalaga dodatno sankcijo s prepovedjo prisostvovanja pouku.

V Pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 30/18 in 70/19) je v 3. členu taksativno našte-to, kaj šola mora oziroma lahko vključi v interna pravila, pravilnik pa šolam ne podeljuje pooblastila, da bi avtonomno posegale v pravico dijakov do prisotnosti pri pouku. ZGim in ZPSI-1 določata dejanja, ki imajo za posledico prepoved prisotnosti pri pouku. Določilo je zelo ozko, omejeno na ravnanja, ki imajo za posledico ogrožanje življenja in zdravja dijakov oziroma neprimerno vedenje, ki

ovira izvajanje pouka. Pravica do pouka je pravica, ki se lahko glede na zakonske določbe prepove v redkih primerih, ko je ogroženo življenje in zdravje ali ko je kršena pravica do kakovostnega pouka ostalim dijakom. Zato so določbe v internih aktih šol, ki dodatno zaostrejujejo pravico do prisotnosti pri pouku, zagotovo nesorazmerne, če že ne nelegitimne.

Sklep

Šolski interni akti z določbami, ki dodatno omejujejo pravico do prisotnosti pri pouku dajejo učiteljem pravno podlago, da dijaku ne omogočijo prisostvovanja ocenjevanju, če predhodno ni bil prisoten pri pouku. Zakonodajalec je možnost prepovedi prisostvovanja pouku predvidel le za ozek krog dejanj, zato je dodatno širjenje z internimi akti zagotovo nesorazmeren, če že ne nelegitimen ukrep. Tudi če bi določbe prestale test legitimnosti in sorazmernosti, je praksa pokazala, da je njihovo uresničevanje nemogoče. Zapisane določbe ne omogočajo enakopravne obravnave dijakov, različni učitelji bodo v danih okoliščinah ukrepali različno. Vsekakor je primerneje, da šole pri izpolnjevanju svojih vzgojnih in izobraževalnih ciljev ne posegajo v temeljne učenčeve pravice in da zastavljene cilje uresničujejo z za učenca prijaznejšimi ukrepi.



Dodatna strokovna pomoč v konceptu inkluzije



Nina Volčanjek, mag. prof. inkl. ped. in raz. pouka, OŠ Bojana Ilča Maribor

Ideja inkluzije je v teoriji dobro podkrovana, v praksi pa pogosto prihaja do težav, ki nas v realnosti postavljajo pred vprašanje, ali se v naših osnovnih šolah inkluzija resnično izvaja, ali pa gre pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem le za dober poskus integracije. V članku predstavljamo izzive, ki se nanašajo na vzpostavljane inkluzivnega okolja in s katerimi se srečujejo izvajalci dodatne strokovne pomoči v želji po vzpostavitvi bolj vključujočega vzgojno-izobraževalnega okolja.

Ključni pojmi: dodatna strokovna pomoč, inkluzija, izzivi, integracija

Ideja inkluzije

Šola predstavlja socialni prostor nenehnega srečevanja ter prepletanja individualnih, socialno-kulturnih ter ekonomskih specifik posameznikov in družbe. Obiskovanje osnovne šole je za otroke tako ustaljena socialna praksa kot tudi obveza. Ob vseh raznolikostih in specifikah otrok, ki šolo obiskujejo, se v procesu šolanja pojavi vprašanje, kako otrokom omogočiti enake možnosti za šolsko uspešnost ter vključenost v sam vzgojno-izobraževalni proces ter s tem ustvariti resnično inkluzivno okolje (Lesar 2013).

Vedno več otrok znotraj obstoječega vzgojno-izobraževalnega sistema potrebuje dodatno strokovno pomoč, kar nas postavlja pred vprašanje, ali je naš vzgojno-izobraževalni sistem ustrezen, pravičen in kakovosten (Razpotnik in Rovšek 2023).

Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova teži k ustvarjanju kritičnih in razmišljujočih posameznikov ter soustvarja pravično družbo. Šole so pri svojem delu dokaj avtonomne, s svojim delovanjem lahko pomembno vplivajo na razvoj vključevalne naravnosti, kar zajema koncept inkluzije (Čeplak 2020).

Inkluzije namreč ne smemo razumeti le kot fizično vključitev otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, temveč tudi kot vpeljevanje neizključevalnih praks, ki ustvarjajo okolje, v katerem naj bi se vsi posamezniki, ne glede na specifične, počutili sprejete in dobrodošle, obenem pa bi jim bili omogočeni pogoji za optimalen razvoj (Razpotnik in Rovšek 2023).

Evropska skupnost zavzema stališče čim večje socialne oziroma družbene vključenosti. V ta namen je potrebno uvesti spremembo družbenih

pravil in stališč do drugačnosti. Zato ni čudno, da inkluzivno izobraževanje predstavlja velik izziv za izobraževalne sisteme. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole mora namreč vsebovati prilagoditve za vsakega otroka ter vključevati veliko dejavnikov razumevanja otrok s posebnimi potrebami (Unianu 2013).

Mnogi avtorji (npr. Cencič 2003; Medveš 2003; Opara 2003) ugotavljajo, da je med slovenskimi učitelji mnogo dvomov, strahov in negotovosti glede inkluzije otrok s posebnimi potrebami, saj se mnogi ne čutijo dovolj strokovno usposobljene za takšno delo. Učitelji so soustvarjalci inkluzivnih šol ter morajo imeti ustrezno znanje za delovanje v inkluziji in o otrocih s posebnimi potrebami. Izredno pomembna je tudi pozitivna naravnost učitelja ter njegova pripravljenost na vzpostavitev inkluzivnega okolja, kar lahko zahteva tudi spreminjanje morebitnih predsodkov, zadržkov in stereotipov, prav tako pa se morajo učitelji zavedati močnega vpliva lastnih pričakovanj. Težnja po inkluziji prav tako zahteva, da učitelj ustvari ustrezno učno in socialno okolje ter se premakne iz vloge posredovalca znanja k vlogi spodbujevalca učenja z aktivnimi in v učenca usmerjenimi metodami (Štemberger 2013).

Šolski sistem in posledično osnovne šole se soočajo s problemom, kako najti rešitve, ki bi v izobraževanju otrok vsem omogočale enake možnosti za uspeh – torej, kako najti vsa načela, metode, tehnike, pripomočke, pristope in modele učenja, ki bi učenje in šolsko delo olajšali vsem otrokom? (Galeša 1997)

Vizija pedagogike v prihodnosti, ki se nanaša na inkluzivno poučevanje vseh učencev, izhaja iz sodelovalnosti in solidarnosti ter gradi na zmožnostih tako strokovnih delavcev kot učencev ter krepi vzajemno zaupanje (Razpotnik in Rovšek 2023).



Na ravni vizije, poslanstva, vrednot in načel vzgojnega delovanja šol je moč zaznati idejo inkluzije, iz česar je moč sklepati, da so na ravni teorije osnovne šole inkluzivno naravnane. Vprašanje pa je, ali se teoretične ideje udejanja tudi v praksi (Čeplak 2020).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) opredeljuje dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. V njem je zapisano, da se dodatna strokovna pomoč lahko izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka. Učenci s posebnimi potrebami so lahko tedensko deležni največ pet ur dodatne strokovne pomoči, od tega je ena ura namenjena svetovalni storitvi. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči sta določena z odločbo o usmeritvi v skladu s pravilnikom. Podrobneje pa se izvajanje opredeli na ravni šole, v sodelovanju s strokovnimi timi in starši, sodeluje pa lahko tudi otrok (Vir 1, 2011).

V Sloveniji se inkluzija na področju vzgoje in izobraževanja izvaja v okviru programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenci, ki jih komisija usmeri v program s prilagojenim izvajanjem, so deležni učne pomoči, svetovalne pomoči in/ali pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev (Schmidt Krajnc 2018).

Dodatna strokovna pomoč kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj ima rehabilitacijsko funkcijo, medtem ko ima učna pomoč didaktično funkcijo oziroma funkcijo pomoči pri učenju (Opara 2005).

Rehabilitacijska funkcija zajema reedukacijo, kjer gre za spodbujanje ter razvijanje procesov funkcij, kar pomeni, da se otroke s posebnimi potrebami usposablja za uporabo specifičnih pripomočkov, sredstev ter prilagojenih metod in tehnik učenja ter funkcioniranja v socialnem okolju. Zajema tudi kompenzacijo, kjer je cilj, da se otroke s posebnimi potrebami zaradi primanjkljajev, ovir ali motenj le-te nauči nadomeščati z delovanjem drugih organov, pripomočkov, tehnik ali metod. Zadnji dejavnik rehabilitacijske funkcije pa je rehabilitacija, katere namen je, da se otrok sprejme takšnega, kot je, ter da se ga nauči živeti s svojimi omejitvami in ovirami ter organizirati svoje življenje skladno z zmožnostmi (Opara 2005).

Za otroke, ki so bili usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se oblike pomoči izvajajo v ali zunaj razreda. Ob tem omogočajo, da otrok s posebnimi potrebami dosega minimalne standarde znanja (Schmidt Krajnc 2018).

Založnik (2006) navaja, da obstajajo pozitivni in negativni vplivi vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Kot pozitivno šteje to, da je učencu s posebnimi potrebami uresničena pravica do šolanja skupaj s svojimi vrstniki, da je bolj socialno vključen v svoje okolje ter da lahko njegovi sošolci razvijajo pozitiven naravnan odnos do oseb s posebnimi potrebami. Tudi drugi avtorji navajajo, da se sošolci med sobivanjem z učenci s posebnimi potrebami naučijo strpnosti in medsebojne pomoči. Založnik po drugi strani kot negativno plat inkluzivnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami navaja, da je učenec s posebnimi potrebami vklju-

čen v razred, kjer so v povprečju ostali uspešnejši od njega, da je učenec pod pritiskom zaradi visokih pričakovanj ter da ima strokovno pomoč, za katero se ugotavlja, da je neučinkovita. Tudi nekateri drugi avtorji ugotavljajo, da imajo otroci s posebnimi potrebami okrnjene socialne stike z vrstniki. Hkrati pa navajajo, da je njihov odnos predvsem odvisen od podpore odraslih (Kavkler, Cement Morrison, Košak Babuder, Pulec Lah in Viola 2008).

Izzivi izvajanja dodatne strokovne pomoči v konceptu inkluzije

Danes se v praksi vedno pogostejše zastavlja vprašanje smiselnosti in koristnosti dodatne strokovne pomoči (Mulej 2014).

Dodatna strokovna pomoč ima v veliki meri pozitiven vpliv tako na otroke s posebnimi potrebami kot na njihove vrstnike. Zato smiselnost izvajanja dodatne strokovne pomoči ne bi smela biti vprašljiva. Kljub temu pa se pojavljajo nekateri skupni izzivi v procesu izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki porajajo dvome, ali se teoretična zasnova inkluzije izvaja tudi v praksi ter ali gre v rednih osnovnih šolah resnično za inkluzivno naravnano okolje ali le za dober poskus integracije.

Prvi izziv, s katerim se srečujejo izvajalci dodatne strokovne pomoči, so nejasno ločene vloge strokovnega tima ter sodelovanje z vsemi deležniki. Vzpostavljanje inkluzivnega okolja namreč ni le stvar izvajalcev dodatne strokovne pomoči, temveč gre za stvar interdisciplinarnosti, saj je za uspešno delovanje in izvajanje inkluzije nujno timsko delo, v katerega so vključeni strokovnjaki različnih področij (Mulej 2014).

Priljubljenost za sodelovanje mora biti obojestranska, ob čemer morajo tudi ostali strokovni delavci zaupati v strokovno presojo izvajalca dodatne strokovne pomoči (Popovič 2019). Pogosto to zahteva tudi spreminjanje morebitnih predsodkov, zadržkov in stereotipov. Brez medsebojnega sodelovanja in sprejemanja pa je težko govoriti o inkluzivno naravnanim vzgojno-izobraževalnem okolju (Štemberger 2013).

Drugi izziv, ki stoji na poti do celostnega izvajanja koncepta inkluzije, predstavljata organizacijska dejavnika izvajanja dodatne strokovne pomoči – prostor in čas. Ure dodatne strokovne pomoči se večinoma izvajajo v času pouka, zato se pogosto postavljajo vprašanja, kako uskladiti otrokov urnik z urnikom izvajalca dodatne strokovne pomoči tako, da otrok ne bo zamudil preveč ur rednega pouka in razlage snovi v razredu (Mulej 2014).

Večina ur dodatne strokovne pomoči se izvaja v času pouka, ko je izvajalec vezan na samo učno snov ter z otrokom dela tisto, kar delajo pri pou-

ku, ob čemer je otrok prikrajšan za vsebine s področja premagovanja primanjkljajev. Navadno lahko izvajalci dodatne strokovne pomoči gradijo na odnosu, pogovoru, odpravljanju primanjkljajev ter spodbujanju močnih področij le v času, ko ure potekajo izven pouka, ob čemer je potrebno upoštevati, da v tem primeru prihaja do dodatne obremenitve učencev, ki že tako imajo primanjkljaje.

Težave se pojavljajo tudi pri realizaciji učnih ur, saj je pri urah dodatne strokovne pomoči veliko več možnosti, da ura odpade zaradi organizacije šolskih dejavnosti ali zaradi učenčeve odsotnosti. Izpadle ure se načeloma nadomestijo, ko je mogoče, vendar to ponovno zahteva usklajevanje urnikov ter posvečanje pozornosti temu, da urnik za učenca ne bo preveč obremenjen (Mulej 2014).

Cilj inkluzije bi moral biti, da se učenca ne odpele iz razreda, temveč se mu ustrezno pomoč nudi v razredu. Le s takšnim sodelovanjem strokovnih delavcev je otrok lahko deležen tako strokovne razlage učne snovi kot tudi pomoči za premagovanje ovir in primanjkljajev. Slednje je zaradi usklajevanja z vsemi strokovnimi delavci v praksi težko izvedljivo. Prav tako je to težko izvedljivo, če



učitelj ni naravnani proti inkluziji ter izvajalcu dodatne strokovne pomoči daje občutek, da je v potrebnem položaju. S takšnim odnosom namreč onemogoča, da bi izvajalec dodatne strokovne pomoči znotraj pouka kvalitetno izvedel svoj del – torej učencu nudil pomoč za premagovanje ovir in primanjkljajev. Ta del se pogosto vsebinsko oziroma metodološko prekriva z učno snovjo, ki jo razlagajo učitelji.

Tudi ustrezen prostor je pomemben dejavnik pri učenju, zato je primarno potrebno poskrbeti za varno okolje, kjer se lahko izvajajo ure dodatne strokovne pomoči. Zaradi večjega števila otrok ter potreb po dodatnih prostorih imajo starejše šole veliko prostorske stiske. Žal pa za te težave ni vedno ustreznih rešitev (Mulej 2014).

Otroci s posebnimi potrebami so na področju razredne integracije izpostavljeni nekaterim negativnim posledicam dodatne strokovne pomoči. Cena za boljši učni uspeh je lahko izguba na področju socialnega vključevanja (Taljat 2013).

Pojavi se tudi problem obiskovanja ur dodatne strokovne pomoči, ki je najbolj očiten pri starejših učencih. Učenci ne želijo biti izpostavljeni, posledično se pojavijo opažanja, da se nekateri otroci zaradi obiskovanja ur dodatne strokovne pomoči med poukom počutijo preveč izpostavljene (Mulej 2014).

Ob vseh zgoraj naštetih izzivih, ki so tesno povezani z izvajanjem dodatne strokovne pomoči in vzpostavljanjem inkluzivnega okolja, se poraja vprašanje, ali je trenutni način dela res inkluziven ali gre le za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke.

Zaključek

V teoriji je inkluzivno okolje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah dobro zastavljeno. Spodbudno je tudi dejstvo, da nekatere raziskave ugotavljajo, da je inkluzija s strani strokovnih delavcev dobro sprejeta. Hkrati pa je zaskrbljujoče dejstvo, da se glede procesa inkluzije potrebam šol ne sledi v potrebni meri ter da učitelji za delo z učenci s posebnimi potrebami niso dovolj ustrezno usposobljeni. Izkaže se torej dejstvo, da sta slabše uresničena dva pomembnejša dejavnika, ki sta odločilnega pomena za uresničevanje dobre inkluzivne šole (Kovač, Ščuka in Čagran 2017).

Sprejemanje drugačnosti, kamor štejemo tudi izobraževanje, je dolgotrajen proces, ki je še vedno v razvojni fazi. Na področju inkluzije se je v zadnjih letih veliko naredilo, vendar ne dovolj, da bi inkluzija lahko potekala nemoteno in brez težav. Načrt za delo z otroki s posebnimi potrebami še vedno

ni dovolj dodelan, še vedno se pojavljajo nejasnosti glede tega, kaj naj bi dodatna strokovna pomoč sploh bila, katere dejavnosti in pomoči naj bi zajemala in na kakšen način.

Primanjkuje tudi usposobljenega kadra in usposobljenih učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami, saj ti otroci še vedno predstavljajo problem v razredu. Učitelji namreč ne vedo točno, kako pristopiti do njih in kako jim prilagoditi učno okolje.

Spreminjanje in delovanje šole v smislu večje inkluzivnosti je dolgotrajen proces, ki zahteva odgovornost vseh na šoli in v skupnosti. Cilj inkluzivnega šolanja je namreč prilagajanje šolskega in drugega okolja posebnim potrebam otrok (Tancig 2005).

Prav tako je vzajemno sodelovanje ključni dejavnik za pot do uspeha. Prvi pogoj kakovostnega uvajanja inkluzije se bo pričel z odločitvijo za spreminjanje obstoječega koncepta vzgoje in izobraževanja ter predvsem z odločitvijo za naklonjenost do inkluzivnega koncepta s strani vsakega strokovnega delavca posebej.

Parcialnega pogleda na inkluzijo ni. Naš šolski sistem in družba pa sta, hočeš – nočeš, še daleč od celovite inkluzije.

Literatura

- Čeplak, A. (2020): *Magistrsko delo: inkluzivna naravnost vrednotne zasnove vzgojnih načrtov javne šole*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Galeša, M. (1997): *Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. Uresničevanje integracije v praksi*. Ljubljana: Center Kontura.
- Kavkler, M., Morrison Clement, A., Košak Babuder, M. idr. (2008): *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač, J., Ščuka, T. in Čagran, B. (2017): Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljev. *Revija za elementarno izobraževanje*. Let. 10 (št. 1): str. 19-29.
- Lesar, I. (2013): Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*. Let. 2013 (št. 2): str. 76-95.
- Opara, B. (2005): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Center kontura.
- Popovič, K. (2019): *Magistrsko delo: Vloga inkluzivnega pedagoga pri izvajanju dodatne strokovne pomoči*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Razpotnik, Š. in Rovšek, M. (2023): Pedagoško-andragoški dnevi 2023: Vzgoja in izobraževanje za vključujočo skupnost. *Inkluzija pomeni konceptualno preobrazbo šole*, str. 9-10. Dostopno na: https://pad.si/media/files/pad23_zbornik.pdf#page=9.
- Schmidt Krajnc, M. (2018): Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V: M. Schmidt Krajnc, Rus Kolar, Krajnc (ur.) *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*, str. 1-10. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0AVRQRWY/b89f3aa5-d405-43c4-8432-908a0e203c10/PDF>.
- Štemberger, T. (2013): Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica slovenica*. Let. 28 (št. 3/4): str. 3-16.
- Taljat, U. (2013): *Magistrsko delo: Otroci z dodatno strokovno pomočjo v razredu*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Unianu, E. (2013): Teacher's perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Let. 84: str. 1237-1241.
- Založnik, B. (2006): *Otroci s posebnimi potrebami: Integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa.
- Vir 1: ZOUPP-1. (2011): *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>, 28. 2. 2023.

Biblioterapija ali bibliosvetovanje?

Literatura v namen vzgoje in izobraževanja



Živa Slavec, študentka Specialne in rehabilitacijske pedagogike na Univerzi v Ljubljani

Biblioterapija je svetovanje s pomočjo literature, ki se lahko uporablja v namene zdravljenja, obenem pa je lahko tudi uporabna metoda za vse, ki opravljajo pedagoško delo. Gre za branje literature, ki mu sledi vodena diskusija o likih v izbranem tekstu. Poleg diskusije je najpomembnejši del biblioterapije prav izbira primernega teksta, ki bo posamezniku omogočal čim večjo identifikacijo z liki. Izraz »biblioterapija« lahko nadomestimo tudi z izrazom »bibliosvetovanje«, ki je primernejši za šolsko okolje, kjer se zdravljenje ne izvaja. Bibliosvetovanje je lahko uporabno tudi pri delu z otroki s specifičnimi učnimi težavami, saj spodbuja učenje strategij spopadanja s problemi na področjih, kjer imajo pogosto težave, kot so težave z branjem, načrtovanje daljših aktivnosti, socialno vključevanje, učenje zaporedij, izražanje mnenj in občutij, evalvacija dela.

Ključni pojmi: bibliosvetovanje, biblioterapija, specifične učne težave, strategije reševanja problemov, otroška literatura

Že v času antike so knjige veljale za orodje zdravljenja, v štiridesetih letih prejšnjega stoletja pa se je prvič začela uveljavljati tudi biblioterapija, ki je bila sprva znana pod različnimi imeni, kot so bibliosvetovanje, bibliopsihologija, knjižnična terapija, literarna terapija ipd. (Pardeck 1998).

Za boljše razumevanje biblioterapije je potrebno najprej opredeliti, kaj terapija sploh je oz. kakšen je njen namen. Namen psihoterapije (terapije v kliničnem okolju) je zdravljenje motenj, ki so nastale iz čustvenih in nagonских navzkrižij, pri čemer terapijo izvaja nadrejeni terapevt (Zabukovec idr. 2007).

Najsplošnejša definicija biblioterapije pravi, da se pri biblioterapiji vodi diskusijo, s katero se pri udeležencih uporabi integracijo čustvenega in kognitivnega odziva na izbrano literaturo, s čimer se dosega kvalitativne spremembe na čustvenem, vedenjskem, kognitivnem in socialnem področju (Hynes in Hynes-Barry 1986, v Zabukovec idr. 2007). Cook, Earles-Vollrath in Ganz navajajo šest možnih ciljev biblioterapije, ki jih je zastavil že profesor socialnega dela, Pardeck (1995, v Cook idr. 2006). To so nudenje informacij, nudenje vpogleda v specifično izkušnjo ali situacijo, nudenje alternativne rešitve problema, spodbujanje diskusije o tem, kaj je dejanski problem, podajanje novih zornih kotov in odnosa do problema ter pomoč učencem pri razumevanju, da se tudi drugi vrstniki spopadajo s podobnimi težavami (Cook idr. 2006).

Tako je biblioterapija tehnika dela, ki se po navadi uporablja v kliničnem okolju kot dopolnitev zdravljenja (Zabukovec idr. 2007). Pardeck si je biblioterapijo predstavljal kot uporabno tudi pri delu z otroki in je v skladu s tem spodbujal starše in učitelje, da to metodo uporabljajo pri otrocih, ki se spopadajo s težavami, kot so uravnavanje in izražanje čustev, težave pri navezovanju socialnih stikov, težave pri spopadanju z ločitvijo staršev itd. (Pardeck 1998). V primeru, da se tako tehniko uporabi v strukturiranem kliničnem okolju ter jo izvaja strokovnjak (psihoterapevt, psiholog, psihiater ...), govorimo o klinični biblioterapiji. Taka oblika se pogosto uporablja za reševanje motenj hranjenja, vedenjskih težav, obsesivno-kompulzivnih motenj itd., pri čemer je cilj to, da otroci razumejo, da lahko rešijo svoj problem. Ko govorimo o uporabi literature za namen pomoči posameznikom, katerih zdravje ni resno ogroženo in se jo uporablja za namene preventive, govorimo o razvojni biblioterapiji. To vrsto se večinoma uporablja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Krvina in Mlakar 2021).

V šolskem prostoru se klinične terapije ne izvaja, prav tako je biblioterapija uporabljena večinoma v preventivne namene in kot podajanje uvida v določene situacije, pri čemer ne zdravi. Lahko pa določene elemente biblioterapije povežemo z nekaterimi šolskimi podsistemi, kot sta svetovalna služba in šolska knjižnica (Zabukovec idr. 2007). Zato Zabukovec, Resman in Furlan (2007) menijo, da je primernejši izraz za uporabo teh metod v šolskem okolju (biblio)svetovanje oz. svetovanje s pomočjo literature. Gre tudi za manj hierarhično in bolj demokratično obliko odnosa kot v primeru klinične terapije. Upoštevajoč te argumente ter

namen uporabe te metode v šolskem okolju, tudi ta članek v nadaljevanju uporablja izraz bibliosvetovanje.

IZBIRA PRIMERNE LITERATURE

Pri izbiri primerne literature v namen bibliosvetovanja si izvajalec lahko pomaga z naslednjimi vprašanji: Bodo učenci razumeli koncepte ter vsebino dela? Bodo učenci razumeli uporabljeno besedišče? So okolje, kontekst, starost likov, problem primerljivi z mojo skupino učencev? So liki v knjigi predstavljeni dinamično (se skozi zgodbo razvijajo), realistično, brez negativnih stereotipov? Ali ilustracije pomagajo učencem bolje razumeti zgodbo ter ne predstavljajo skupin ljudi na diskriminatoren način? Ali zgodba ponuja strategije reševanja in spopadanja s problemi? (Rozalski idr. 2010)

Izbira teksta je prva faza metode bibliosvetovanja. Pri tem upoštevamo starost, značilnosti, potrebe in težave bralca. Naslednja faza vključuje ponotranjenje izbranega teksta, ko bralec knjigo vzame za svojo izbiro. Do tega lahko pride le, če izvajalec pozna bralčeve interese. Sledi faza identifikacije z liki, ki je tesno prepletena že s prejšnjo fazo. Gre za ponotranjenje in uživanje v besedilo, pri čemer se bralec čustveno vključi v proces, kar tudi vodi do naslednje faze – projekcije bralčevih čustev, sanj, želj, potreb na lik v knjigi oz. na književnega junaka. Pri tem spozna, da sta si z junakom podobna in se z njim poistoveti. Temu sle-

dita predzadnja faza odziva na poistovetenje ter zadnja faza vpogleda, kjer bralec pridobi uvid v svojo situacijo s pomočjo situacije junaka iz knjige. Po zgledu knjige lahko bralec svojo situacijo spreminja ali jo sprejme (Bašić in Žižak 1989, v Kucler 2002). V primeru, da se bralec zelo vživi v zgodbo in sočustvuje z liki, se s tem spodbuja tudi razvoj empatije in zavedanje, kako postopati, ko se ljudje okrog njega spopadajo s podobnimi situacijami kot liki v tekstu (Cook idr. 2006).

Ker je branje načeloma sproščujoča dejavnost, omogoča več možnosti za aktivno udeležенost posameznika v procesu (Zabukovec idr. 2007), kar je poleg izbire primerne literature bistveno za uspešnost metode bibliosvetovanja (Kucler 2002). Strokovnjak, ki izvaja bibliosvetovanje, mora tudi poskrbeti, da okolje izvajanja daje učencem občutek varnosti in spodbuja odprto in iskreno komunikacijo. Bibliosvetovanje lahko poteka individualno ali pa v manjših skupinah, znotraj razreda, knjižnice, pisarne svetovalnega delavca, v ordinaciji. Lahko se uporabi različne pristope, tudi igro vlog, pri kateri se oseba še bolj vživi v zgodbo. Dialog, ki sledi branju gradiva, mora izvajalec biblioterapije zastaviti tako, da vključuje interpretacijo, analizo, sintezo in evalvacijo dela ter bralčevega doživljanja. Hkrati pa mora voditi tudi k občutku zadoščenja (Cook idr. 2006). Večina virov navaja zaključek biblioterapije kot nekakšno razodetje oz. sprejemanje svojih težav ter rešitev zanje.



PRIMERI LITERATURE

Hafnar (2018) navaja primere literature za različna področja, ki jih želimo z bibliosvetovanjem pri otroku bolje raziskati ali razviti. Večina navedenih knjig je primernih za vrtec ter prva tri leta osnovne šole.

Simon in skokec, Margaret Wild (smrt ljubljénčka)
Anica in zajček, Desa Muck (smrt, spopadanje s smrtjo)

Oglas za eno mamo, Patricija Peršolja (smrt starša)
O miški, ki je zbiral pogum, Nina Mav Horvat (strah)
Pritihotopil se je mrak, Ella Burfoot (tema)

Mišek Tip noče v vrtec, Anna Casalis (odhod v šolo, vrtec)

Za šolo sem absolutno še premajhna, Lauren Child (odhod v šolo)

Prvič v šoli, Maja Črepinšek (odhod v šolo)

Mislili bomo nate, babica, Antonie Schneider (smrt starega starša)

Veveriček posebne sorte, Svetlana Makarovič (osebe s posebnimi potrebami)

Luka je med nami, Lesley Ely (osebe s posebnimi potrebami, gibalna oviranost)

Drugačen, Kathryn Cave (motnje avtističnega spektra)

Ko najdeš pravega prijatelja, Hortense Ulirch (posebne potrebe)

Novi mali človeček, Lauren Child (rojstvo sorojenca)

Škrat s prevelikimi ušesi, Bina Štampe Žmavc (sprejemanje oseb s posebnimi potrebami)

Sovica Oka, Svetlana Makarovič (sprejemanje oseb s posebnimi potrebami)

Plašček za Barbaro, Vitomil Zupan (osamljenost)

Zgodba o dveh kozah, Tom Barber (reševanje sporov)

Mihovo pismo, Tom Percival (prijateljstvo)

BIBLIOTERAPIJA IN OTROCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Uporaba bibliosvetovanja pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami (v nadaljevanju SUT) je lahko izredno uporabna pri spodbujanju tehnik za spopadanje z občutki manjvrednosti, znižano samopodobo itd. Vseeno se v tem primeru od otroka s SUT pričakuje, da se osredotoči na metode dela in materiale, s katerimi ima že v osnovi težave, kar lahko vpliva na uspešnost svetovanja, ne glede na to, kako primerno je izbrano literarno delo za otrokovo situacijo. Pred izvajanjem bibliosvetovanja je potrebno poznati otrokove težave in zmožnosti pri branju, pisanju in razumevanju ter njegov odnos do le-teh (Piltch-Loeb 2022).

Otroci s SUT imajo lahko težave z razumevanjem določenih fraz, metafor ter drugih izrazov, prav tako imajo lahko težave pri branju poezije, ki ne sledi ustaljenim vzorcem in pravilom, ki so se jih učili v šoli. V primeru, da se pri bibliosvetovanju uporablja tudi pisanje, lahko tudi to predstavlja težave z izražanjem,

tvorjenjem povedi, pisavo itd. Prav tako imajo otroci s SUT lahko težave pri ohranjanju in pomnjenju informacij, ohranjanjem pozornosti med procesom svetovanja, razumevanju navodil ter sledenju poteka bibliosvetovanja. Pomembno je, da strokovnjak zna prilagoditi metode glede na specifične zahteve otroka ter njegovo predznanje in sposobnosti ter pri celotnem poteku uporabi aktivnosti, ki bodo otroka uspešno vodile k ciljem svetovanja (Piltch-Loeb 2022).

BIBLIOSVETOVANJE KOT UČENJE STRATEGIJ REŠEVANJA PROBLEMOM

Uporaba literature načeloma vodi tudi v učenje strategij reševanja problemom. Tako lahko postopek bibliosvetovanja razdelimo na naslednje štiri faze: predbranje, vodeno branje, diskusija, ki sledi branju, ter učenje strategij oz. aktivnosti za utrjevanje spoznanj. Pri predbranju strokovnjak (učitelj) naredi pregled primerne literature ter izbere tekst, ki ga bo uporabil. Pri tem tudi z različnimi vprašanji ter aktivnostmi spodbuja razmislek ter ugotavlja predznanje udeležencev (učencev) v sledečem svetovanju (Forgan 2002).

Vodeno branje pri mlajših otrocih poteka tako, da strokovnjak na glas bere izbrano literaturo, če je uporabljeno daljše delo, se bere po delih. Temu sledi nekaj trenutkov samorefleksije, strokovnjak lahko uporabi literarni dnevnik, v katerega si otroci po branju zapišejo kratko obnovo, misli ... Seveda je ta faza prilagojena starosti otrok, pri starejših otrocih lahko branje poteka tudi individualno (Forgan 2002).

Tretja faza, ki jo avtorji pogosto navajajo kot najpomembnejšo, je diskusija, ki sledi branju. Začetek diskusije je kratka obnova branega dela, ki ji sledi pogovor o likih. Sodelujoči v bibliosvetovanju delijo svoja opažanja o vedenju in občutjih likov. Strokovnjak, ki vodi svetovanje, lahko postavi vprašanja o likih ter spodbuja razmišljanje o drugih zornih kotih, iz katerih lahko pogledamo na vedenje likov ter njihove odzive. Sodelujoče spodbuja, da razmišljajo o drugih možnih rešitvah problema, s katerim se spopada lik v izbranem tekstu. Z vprašanji poskuša spodbuditi poistovetenje sodelujočih z liki ter navezavo možnih strategij reševanja/spopadanja s težavami z njihovimi lastnimi situacijami. V tej fazi lahko pride do tako imenovane katarze, pri čemer udeleženci pridejo do načinov, kako rešiti njihovo osebno težavo. Skozi vodeno diskusijo sodelujoči lahko pridejo tudi do spoznanj o počutju drugih. V primeru razreda lahko bibliosvetovanje uporabimo kot strategijo razlage situacije otroka njegovim sošolcem, s tem se spodbuja tudi empatija (Forgan 2002).

Naslednja faza je faza učenja strategij reševanja problemom. Ta faza je še posebno pomembna za otroke s SUT, saj imajo pogosto slabe veščine metakognici-

je (evalvacije svojega dela, načrtovanja aktivnosti, spopadanja z ovirami itd.) in so na tem področju odvisni od učitelja, svetovalnih delavcev itd. Na podlagi zgodbe likov iz izbranega teksta s pomočjo sodelujočih najprej identificiramo problem, ki je predstavljen v tekstu. Lahko se osredotočimo na enega ali več problemov, ki so aktualni za sodelujoče v bibliosvetovanju. Pri tem ločimo osnovno oz. primarno težavo in sekundarne težave, ki so nastale kot posledica prve, ter pojasnimo razliko in vzročno razmerje med njimi. Zatem se osredotočimo na možne rešitve osnovne težave. Pri tem se spodbuja razvoj pogovora o možnih ovirah, ki bi onemogočale rešitve, ki smo jih prej našli. S tem skozi pogovor ugotovimo, ali so rešitve mogoče ali ne ter ali bi bile sploh uspešne. Pri tem moramo sodelujočim pojasniti, da je normalno, da večina rešitev dejansko ni mogočih oz. jih večina ne bi bila uspešnih. Pri tem pregledamo vse našete rešitve ter izberemo kot najbolj optimalno tisto z nič ali najmanj ovirami. Pomembno je, da poudarimo, da je dobra rešitev tista, ki reši njihovo težavo na dolgi rok in ne le momentalno, ter da to pomeni, da bo mogoče potrebno izločiti nekaj rešitev, ki izgledajo na prvi pogled najbolj privlačne. Ko si sodelujoči izbere rešitev, spodbujamo, da jo uporabi tudi naslednjič, ko bo naletel na reševani problem. Na tej točki lahko strokovnjak uporabi tudi metodo igre vlog, pri kateri sodelujoči odigrajo situacijo, v kateri se pojavi reševani problem. V naravnem okolju bodo sodelujoči mogoče potrebovali dodatno spodbudo strokovnjaka (učitelja v šolskem okolju), da izpeljejo dogovorjeno rešitev. Končna faza je faza evalvacije, v kateri sodelujoči skupaj s strokovnjakom evalvirajo, ali je bil izid rešitve zaželen in ali je bila rešitev sploh učinkovita. Evalvacija lahko spet poteka v obliki diskusije, individualno ali skupinsko. Strokovnjak postavlja vprašanja o poteku reševanja problema, kaj je šlo po načrtih in kaj ne, zakaj izid ni tak, kot se ga je pričakovalo, kaj bi naslednjič naredili drugače, ali so bile prisotne ovire, ki jih niso predvideli itd. (Forgan 2002).

Kot aktivnost za utrjevanje novih spoznanj lahko uporabimo igro vlog, resnične vsakodnevne situacije, pri katerih udeležence spodbujamo, da uporabijo naučene strategije, pisanje dnevnika doma itd. (Forgan 2002).

Bibliosvetovanje je lahko odlično sredstvo za premagovanje komunikacijskih ovir med odraslim in otrokom. Tako so na primer pravljice odlično sredstvo za spodbujanje soočanja s težavami, razmišljanja o svojih značilnostih in situaciji, v kateri se otrok znajde. Spodbuja lahko razvoj veščin in strategij reševanja problemov, pri otrocih spodbuja samopodobo, motivacijo, samokontrolo, kar je še posebno uporabno pri delu z otroki s specifičnimi učnimi težavami.



Viri in literatura

- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., in Ganz, J. B. (2006): *Bibliotherapy*. Intervention in School and Clinic, 42(2), str. 91-100. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/10534512060420020801>, maj 2023.
- Forgan, J. W. (2002): *Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving*. Intervention in School and Clinic, 38(2), 75-82. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/10534512020380020201>, julij 2023.
- Hafnar, Z. (2018): *Pravljica kot biblioterapevtsko delo v vrtcu*. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=104195>
- Krvina, M. in Mlakar, S. (2021): *Stališča strokovnjakov do biblioterapije*. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=129238>
- Kucler, M. (2002): *Pravljica kot socialnopedagoška intervencija*. Socialna pedagogika (Ljubljana), let. 6 (št. 1) str. 21-46. Dostopno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6PFK3M8K>
- Pardeck, J. T. (1998): *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy*. Dostopno na Routledge: <https://dokumen.pub/using-books-in-clinical-social-work-practice-a-guide-to-bibliotherapy-9781306520119-1306520118-9781315821719-1315821710.html>
- Piltch-Loeb, J. (2022): *Bibliotherapy with children with Neurodiverse profiles: A literature review*. Dostopno na DigitalCommons@Lesley: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/648/
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010): *Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges*. Dostopno na ERIC - Education Resources Information Center: <https://eric.ed.gov/?id=EJ921647>
- Zabukovec V., Resman M. in Furlan M. (2007): *Bibliosvetovanje (biblioterapija) v šoli*. Pedagoška obzorja, 3-4, 63-69.

»Pisatelj mora imeti občutek za ljudsko žalost.«



Lidija Butina

Fotografije Vera Orešnik

Mentorica dijakom, ki so izdelali plakate, in somentorica Knjižne infuzije Nataša Spindler

TONE PARTLJIČ: **pisatelj, dramatik, učitelj, scenarist, politik in komediograf**

Tone Partljič je slovenski pisatelj, dramatik, učitelj, scenarist, politik, komediograf, ki se je rodil 5. avgusta 1940 v Mariboru. Za svoje delo je prejel številne nagrade in odlikovanja. Partljič v svojih besedilih piše o troedini Pesnici svojega otroštva, o odnosih v družini in družbi, o podeželju in mestu, domači zemlji, ljubezni, bolezni, življenju in smrti, spominu, vlogi literature, o malem človeku, ki je igrača v mlinu zgodovine, o vojni, o šoli in znanju. In še o marsičem ...



Za neposrednim, pogosto robatim, s humorjem prežetim jezikom v Partljičevih besedilih odkrivamo nežno, občutljivo pisateljevo dušo, ki ima rada ljudi, podoživlja njihovo trpljenje, je navezana na družino in domači kraj, ne prenese krivic in spoštuje maledga človeka. Dušo, ki bi rada, da bi otroci živeli v miru in ljubezni. Tone Partljič s pronicljivim očesom in peresom oživlja zgodbe iz preteklosti, da bi nas učil za sedanjost in prihodnost.

Tokrat je bil gost Knjižne infuzije, ki je letos spomladi potekala na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana.

Spoštovani gospod Partljič, ali smo vas presenetili z ugotovitvijo, da se v vaših besedilih, predvsem v avtobiografskem romanu *Pesnica*, pa tudi v drugih vaših knjigah, na primer v predzadnji z naslovom *Strnišča*, skriva nežna in občutljiva pisateljeva duša?

Najprej vas vse lepo pozdravljam. Do zdaj ste imeli pouk, zdaj pa boste morali poslušati še mene. Potrudil se bom, da vam ne bo dolgčas. Če pridem jutraj na šolo, mi vsi kažejo in dopovedujejo, naj »vlečem«, da bi jim kaj odpadlo, če pridem po pouku, mi kažejo, naj »režem«.

Na neki način bi se strinjal. Čeprav se človek skozi leta zelo spreminja. Vi ste zdaj v letih, ko ste zelo občutljivi, ste zelo prizadeti, če vas kdo užali, daje v nič ... Kasneje pa ... Če me zdaj kdo vpraša kaj takega, kot si me zdaj vprašala ti, rečem: Ja, pisatelj mora imeti občutek za ljudsko žalost. Če vidiš pijanca, ki opleta ter ne ve, kako bo prišel domov, se seveda lahko jeziš. Tudi sam sem bil takšen, pa sem se pred petdesetimi leti zdravil, zdaj mi pa niti voda ne »paše« ... Bog ve, kaj je s takšnim človekom. Padel bo in si bo kaj naredil. Moraš imeti občutek. Če se mlado dekle nekje joče, jo je lahko zapustil fant ali pa je kaj hujšega. Če pisatelj nima v sebi občutka za ljudsko

žalost, je težko pisatelj. Tako so se mi zasmilili otroci, od tod *Strnišče*. Ko gledam te prizore iz Kijeva – v Ukrajini sem bil pred tremi leti – ali pa z Bližnjega vzhoda, Sirije in podobno. Vse je porušeno, ljudje ležijo mrtvi, en otrok pa hodi in se joče in nima pojma, za kaj gre. Ve samo to, da ne ve, kje je mama, in da je lačen. Zdi se mi, kot da smo soodgovorni. Imeti moramo občutek za sočloveka, a se zdi, da ga izgubljam, da smo bolj surovi.

Ko sem bil jaz toliko star kot vi, sploh nismo poznali izraza »sovražni govor«. Ni bilo te sintagme v zraku. Danes pa je kar med nami. Mislim, da moramo pomisliti na človeka, ki sedi poleg nas.

Kako so v otroštvu na vas gledali starši? Prav gotovo ste bili radoveden fantič. Nam lahko poveste kakšno zgodbo iz svojega otroštva? O tem sicer veliko pišete ...

Sem Tone Partljič in star sem trinosemdeset let. Če to rečem v osnovni šoli, vsi »zatulijo«. Mislijo, da bi že moral biti nagačen v kakšnem muzeju ali kaj podobnega, kaj še sploh hodim okrog.

Bom povedal eno zgodbo: »Ali veš, koga so danes pokopali?« je vprašal Domen osorno. Pri naši hiši sva najraje brala midva z mamo. Precej je brala tudi sestra, ki je učiteljica, čeprav se mi je zdelo, da je brala v glavnem ti-sto, kar je imela za »čtivo«. Imam pa brata, ki je eno leto mlajši in je do zdaj prebral samo dve knjigi: do lani *Ostržka*, lani pa je povečal svoj fond prebranih knjig za sto odstotkov, saj je prebral izpovedi mariborskega nogometaša brazilskega rodu Marcosa Tavaresa. Hodi na tekme in zdaj je prebral dve knjigi. Jaz pa sem vseskozi bral in zanimivo je, da je toliko brala tudi mama, čeprav je bila v otroštvu pastirica pri drugih ljudeh.

Čeprav je naša mama velikokrat potrebovala novo ruto, predpasnik, nove nogavice, smo ji otroci za praznike vedno kupovali knji-

ge. Takoj po drugi vojni, leta '45, '46 je izšlo osem slovenskih knjig, danes pa jih pri založbah izide okoli pet tisoč. Takrat ni bilo papirja, tiskarne so bile porušene in knjigarn ni bilo. Knjige so prodajali v šolah in knjižnicah. No, mi smo mami kupovali knjige, potem pa nam jih je velikokrat po večerji brala. Ata je bil železničar in je dvakrat na teden šel ponoči v službo, mama pa nas je »posadila« na drugo stran mize in nam brala to, kar smo ji prej kupili. Spomnim se, da nam je brala črtice. Kupili smo ji knjigo z naslovom *Skodelica kave*, v njej je bilo dvajset Cankarjevih črtic. Sestra, ki je takrat že imela enega Saša, je med branjem začela premišlje-vati o njem, ker ga včeraj ni bilo na »randi«, brat je zaspal, jaz pa sem zagrizeno poslušal. Črtice so se mi zdele tako žalostne, da sem pričel jokati. Se spomnite, ko on reče mami, da bi rad kavo? Mati cel dan »žica« po Vrhniko kavo, zvečer mu jo prinese vsa srečna, on pa reče: »Dajte mir! Ne maram zdaj!« In tako dalje. Prišla je peš z Vrhnike, bila je cela pošpricana ... Mu rečejo: »Mama te čaka.« On pa odvrne: »To ni moja mama.« Jaz sem kar jokal, moja mama pa je rekla: »Te bom tako ... Ne bom več brala, če boš vzel vse zares.«

Ko sem bil star devet let, sem prebral svojo prvo celo knjigo, in sicer Jurčičevo povest *Domen*. Joj, mi je bila všeč knjiga, tudi Domen sam, ognjevit dečko, všeč mi je bila Anica, ki jo je Domen tako lepo ljubil, njegova nezakonska mama, in smešni berač Urh ... Zelo sem pa zasovražil Domnovega nezakonskega očeta, vaškega graščaka male posesti, ki je imel tudi čuden priimek Sova. Bil sem zaskrbljen in sem jokal, ko je Domnu zbolela mama in je umrla. On pa je bil edini pogrebec, ki je šel s pokopališča po ozki, zasneženi gazi. Ampak ko je šel, je nenadoma zagledal svojega nezakonskega očeta, ki se je s puško vračal z lova. »Ali veš, koga so danes pokopali?« je vprašal Domen osorno. Vse sem si zapomnil,



dobesedni navedek in tudi tisto, da je vprašal Domen osorno. Že zaradi besede »osorno« in »r«-ja notri se mi je zdelo, da mora to biti umetniški stavek. V mojem otroštvu ni bilo lepšega stavka od: »Ali veš, koga so danes pokopali?« je vprašal Domen osorno. Kar videl sem Domna, kako s srepmi očmi gleda svojega nezakonskega očeta.

Ko sem šel zvečer spat, mi je mama rekla: »Tonček, lahko noč.« Jaz pa njej: »Ali veš, koga so danes pokopali?« je vprašal Domen osorno. Odlomek iz knjige sem že prej prebral in v čitanki je imel naslov Možje lovci. Tam sem videl, da so bili v vsakem večjem kraju neki možje, ki so jim rekli lovci, pa ni šlo za jagre; na vsakih

deset let so polovili nekaj fantov, odvisno od velikosti vasi. Zvezali so jih, peljali nekam, kamor so pripeljali še druge zvezane fante, potem pa proti dunajskemu Novemu mestu čez Avstrijo ... in tako je cesar zbiral vojsko proti Turkom. Prave vojske še ni bilo na krščanski strani, Turki pa so imeli svoje janičarje in so zato ugrabljene fante trenirali, da so šli potem v bitko s Turki. In tudi Domna je tisti njegov oče Sova naročil zvezati in odpeljati, da se ga bo znebil. Ampak Domen je pobegnil. Ko so prenočevali pri nekem tirolskem kmetu, je v hlevu videl, da na steni visi kosa, in ko so drugi spali, si je zvečer na tisti kosi odrezal palec. Rešil se je vrvi, si z belo srajco povil roko in zbežal. Brez palca pa tudi za vojsko ni bil.

Včasih sem cele ure stal v kuhinji z najbolj ostrim nožem in sem premišljeval, če bi si vsaj malo odrezal palec, da bi bil podoben Domnu. A nisem zbral »korajže«. Neko jutro pa sem se pri zajtrku urezal in sem začel kričati: »Mama, mama, prinesi belo srajco, povij mi roko!« »Saj nimaš nobene bele srajce.« »Pa nekaj drugega!« »Pa kaj se je zgodilo?« »Ja odrezal sem si prst, tako kot Domen!« »Ja pa saj se nič ne pozna ...« No in na koncu mi je roko povezala z nekim belim povojem, naredil sem si naramnico in zjutraj sem moral v šolo. Bila je zima, ozka zasnežena gaz, šel sem po tisti gazi, s povezano roko sem bil že tisti pravi Domen. Ko sem bil petdeset metrov od hiše, sem se zadržal po celi Pesnici: »Ali veste, koga so danes pokop-



pali? je vprašal Domen osorno.« Bila je tišina, samo dva psa sta zalajala in ene kavke so se presedle. Potem sem šel naprej in sem se začel jokati zaradi izgubljene matere, čeprav je moja mama začudoma doma klicala svoje kure: »Pi pi pi ...« Jaz sem bil sedaj Domen in nisem imel več matere. Grem naprej ... Tedaj ga pa zagledam!!! Pri zadnjem drevju, s puško! To ne more biti nihče drug kot hudobni graščak Sova, moj nezakonski oče. Postavim se pred njega, mu pokažem roko, ki jo je tudi zakrivil hudobni graščak, in mu rečem z na moč mračnim glasom: »Ali veš, koga so danes pokopali?' je vprašal Domen osorno.« »Ja, kaj ti pa je, Tonček, se ti meša?' je vprašal sosed Tomažič, ki se je vračal z lova. Jaz pa sem bil ponosen. Sto-

ril sem svojo dolžnost, to bi naredil tudi Domen. Šel sem naprej in sem videl, da še gleda za mano, jaz pa spet: »Ali veš, koga so danes pokopali?' je vprašal Domen osorno.« In sem šel potem naprej ponosno v šolo. Ko pa sem se opoldne vrnil domov, mi je mama povedala svoje. Kaj da sem pravil Tomažiču, koga smo danes pokopali? Pa zakaj sem imel tak glas, kot da bi bil sosed kaj kriv? Ko me je srečal, je prišel k naši hiši vprašat, kaj se nam je zgodilo in če ni kaj narobe z mano. Mama je takoj rekla: »To ima od knjig, frdamani šmrkavec!« Ampak čez nekaj časa je sosed rekel: »Veš, kaj, Mica, mogoče bo pa iz tvojega sina enkrat še en velik pisatelj.« Mama si ni mogla pomagati, da ne bi rekla: »Al' pa vel'ko tele!« Tisti, ki me

poznajo, vedo, da se ni uresničilo ne eno ne drugo. Vsakega imam ravno pol.

V čem vidite podobnosti in razlike med tedanjo in današnjo mladino?

Danes ste drugače oblečeni, druge stvari počnete, druge pesmi požete, ampak človek je zmeraj človek. Ko je majhen, je neboljen, potrebuje mamino mleko, potrebuje roko, ki ga ima rada. To, da imamo nekoga, ki nas ima rad, se mi zdi, velja za vse ljudi. Pa tudi, da se motimo, da smo jezni na nekoga ... Ko sem bil učitelj, sem se z otroki vedno pogovarjal kot z odraslimi. Tako sem bil jezen na svojo kolegico, ki se je z mano pogovarjala normalno, potem pa je odprla



vrata v prvi razred in rekla: »O-tro-ci, zdra-zdra-vo.« Oni so se zadrli: »Zdravo!«

Saj nihče tako ne govori, niti otroci med sabo. Ona se z mano normalno pogovarja, zdaj pa misli, da je za otroke potrebno še nekaj posebnega. Jaz sem se vedno z njimi pogovarjal, kot da so enaki.

Veliko pametnega so odkrili v zadnjem času, pametne telefone in to. Vi, ki berete, pri slovenščini ste gotovo brali o Antigoni, pred njo ležita dva mrtva brata, ki sta padla v borbi, eden je padel na strani onih, ki so napadli Tebe, eden je branil Tebe. In kralj Kreon je rekel: »Tega, ki je branil, z vsemi častmi in s spomenikom pokopljimo, onega pa naj psi požrejo, ker je držal s Špartanci.« Antigna gleda obe ranjeni goli trupli, pa pravi: »Saj se ne vidi razlike. Oba sta se rodila iz iste mame ... Ne da sovražim, da ljubim, sem

na svetu.« Zato pokoplje svojega brata in se s tem ogrozi. Ni važno, na kateri strani si, kakšen politik si ... Bistveno je, da si človek.

Malo se bom »považil«, a je res, kar bom povedal. Kar me je tudi naučilo, da se splešča biti z ljudmi dober, čeprav jim moraš tudi povedati, kar jim gre. Bil sem razrednik v sedmem razredu, učil sem angleščino na neki osnovni šoli blizu Maribora. Poklical me je ravnatelj in mi rekel: »Tone, tvoja Lorberova Micika v razredu je noseča. Daj, pogovori se z njo.« Verjetno se kaj takega zgodi tudi v srednji šoli, v osnovni pa je še mladoletna. Sem rekel: »Daj ga lomiti.« Ravnatelj pa: »Ja, seveda, je nisi pogledal?« Sem rekel: »Tudi če je res, če je učenka v sedmem razredu noseča, to ni več stvar razrednika, to je stvar cele šole in še koga.« Ker sem pa imel ravno po tem zadnjo uro angleščino v svojem razredu, pouk smo imeli do

pol dveh, sem drugim rekel, naj odidejo, »ti, Micika, pa počakaj.«

Videl sem, da sta se zadaj dve učenki – sedaj govorim o tem tretjič javno – pomenljivo spogledali, zdelo se mi je, da vesta nekaj več. Pa sem rekel: »Micka, ravnatelj mi je rekel, da si noseča.« Ni se učila dobro, enkrat je vmes tudi padla. Takrat namreč ni bilo pol šole odličnih, na celi šoli so bili odlični samo trije. Bila je močna, igrala je nogomet. Gledala je v tla in zardela. Rekel sem: »Glej, Micka, če je res ...« Bil je maj in po ocenah bi izdelala razred. »Če je res in če kaj kdo ve, ne pridi več v šolo. Sedmi razred ti bomo zaključili pozitivno. Potem naredi, kar je treba, priporočam pa ti, da pridi kasneje enkrat delat izpit še za osmi razred, da boš imela zaključeno osnovno šolo.« Ni me pogledala, samo v tla je gledala. »Glej, jaz te ne bom nič obsojal. Tu imaš mojo roko, vseskozi bom držal s

teboj. Poslušaj, če je na sodišču morilec, če ima dober denar za advokata, ga ves čas brani. Jaz sem pa tvoj razrednik in te bom branil. Doma imaš verjetno cel cirkus, še policisti te bodo spraševali, kaj je bilo, ker si mladoletna, ampak na mene se lahko zaneš.« Še vedno me ni pogledala. »Ne vem, kako je pri vas doma ...« Bila je iz delavske družine. Ni bilo najbolj toplo vzdušje. »Če imaš zdaj cirkus, lahko prideš k nama z Milko. Med počitnicami si lahko pri nama. Kasneje sicer ne bova mogla skrbeti zate in za tvojega otroka. V življenju se moraš znajti, jaz pa ti bom pomagal.« In spet mi ni nič rekla. Odšla je in se je cela zgodba dobro končala. S tistim fantom sta se poročila. Včasih sem jo zagledal na Sladkem vrhu med delavskimi bloki, ko je šla z vozičkom, in sem jo poklical: »Micka, Micka ...« Želel sem jo videti, pa se je vedno umaknila in skrila, tako da nisem z njo nikoli več nič spregovoril. Zdaj sem slišal, da je pred desetimi leti umrla za rakom na prsih.

Vam povem, pred tremi meseci grem po Mariboru in mi neka petdesetletna gospa reče: »A ste vi Tone Partljič?« »Ja.« »Veste, jaz sem hčerka od tiste Lorberove Micike s Sladkega vrha. Bi vam rada povedala, da kadar koli se je naša družina zbrala cela, za veliko noč ali za kakšno obletnico, je mama vedno govorila, da ste bili vi edini človek, ki je držal z njo.« Meni ni nikoli dala znaka, po eni strani sem bil na neki način pretresen, saj sem te stvari delal brez »špekulacij«, saj nisem vedel, da bom še kdaj koga videl. Ampak na neki način se mi je potrdilo, da ne smeš nikoli reči, da so ljudje svinje in da z njimi ne boš dober, da te lahko okrog prinesejo. Ne drži. Mi potrebujemo neko nežnost in dobroto.

Koliko krajem, kjer preživljate svoj čas, lahko rečete dom?

Samo en kraj je moj dom. Bil sem v Ljubljani. V Mariboru sem bil dramaturg, potem pa so me po-





vabili v Mestno gledališče in sem postal umetniški vodja. Napredoval sem in potem tu ostal štiri leta. Ne bi mogel reči, da sem bil fenomenalno odličen, a sem bil v redu. Nisem imel nobene krize, so bili pa kar zadovoljni z mano.

Takrat je k meni začel hoditi pisatelj, velik pisatelj, Andrej Hieng, ki je bil direktor Drame, imel je že šestinsedemdeset let, pa je rekel: »Tone, pridi v Dramo ...« »Porkafiks, kaj bi ti že rad šel v pokoj?« »Moram si nekoga pripeljati ... V Drami bi tebe imeli za direktorja.« Bilo mi je v čast, da me je obiskal tako velik režiser in pisatelj. Ko je bil pri meni petič in mi je dopovedoval, kako sem dober in slaven in mi je začel »špeh« rasti, sem rekel: »Grem.«

Spomnim se, kako je bilo, ko sem prvokrat prišel v Dramo. Bil sem umetniški vodja, imel sem direktorja, ki je bil bolj za finance, stanoval pa sem v internatu poleg Cukrarne. Direktor mi je izročil

ključe in mi rekel: »Tu imaš ključe dvosobnega stanovanja.« Moja žena, ki je bila profesorica geografije na Ledini, je bila leto pred pokojem. Ključe sem mu dal nazaj. Saj se ne morem pri petdesetih letih preseliti v Ljubljano.

Kadar hodim po Mariboru, me preplavijo spomini. Ko sem za tisto brezo v parku lulal, je prišla mimo razredničarka in me videla. Vem, kje sem izgubil nedolžnost, vem, kje sem prvokrat pijan bruhal ... Vse živi! V Ljubljani pa lahko gledam izložbe, cene in kje so ubili Natlačena, kje je živel Oton Župančič ... Tu ne morem biti doma. Potem sem postal še poslanec. Kot veste, sem bil dvajset let v Ljubljani. Niti ene literarne vrstice nisem bil sposoben napisati. Usedel sem se, da bi pisal, a ni šlo. Kar pomeni, da imam en dom, v Pesnici. Zdaj ko smo hišo v Pesnici prodali, sem v romanu *Pesnica* popisal, kako mi je hudo, da je hiša v Pesnici od nekoga drugega.

Zdaj sem doma v Mariboru ob Dravi. Zdaj je to moj dom. Samo tam se lahko zvečer usedem in tipkam, drugje imam »blokada«. Človek mora imeti občutek za dom. Sem se pa dobro počutil, kjer sem sodeloval. Cankar ima eno dobro črtico z naslovom *Moje izbe*, v kateri popisuje, kje vse je stanoval, in se potem samo na eno usede, ki jo je čutil kot dom.

Nam lahko poveste kakšno zgodbo o ljudeh, ki so vas v mladosti navduševali? So bili to športniki, učitelji, sorodniki?

Najprej je bila to učiteljica slovenščine. Bila je Primorka, iz Trsta, z očetom sta pribežala pred Mussolinijem, ker se ni smelo več govoriti slovensko. Ona je ravno končala učiteljsko, a so tudi slovenske šole prepovedali. Do leta tisoč devetsto osemindvajset so še lahko bile, potem pa je bila slovenščina prepovedana. Njen oče je rekel: »Ne bom spregovoril niti ene italijanske besede.« In sta z

očetom pribežala v Maribor. In ta profesorica me je po vojni učila. V vseh razredih sem bil najboljši pri slovenščini, ona me je naučila vsega. Bila je tako natančna.

Nekoč je nekemu fantu dala enko, popravni izpit. Fant je odvrnil: »Pa kaj mi to nuca, saj ne bom nikoli rabil te frdamane slovenščine! Saj grem za avtomehanika!« Učiteljica je prebledela, se prijela za mizo in rekla: »To je zame najhujši stavek, kar sem ga slišala v življenju. Moj ata je zaradi slovenskega jezika šel iz Trsta, jaz pa za njim. Tam sva pustila pol družine, zato da sva lahko govorila slovensko. Ko je prišel Hitler, ni hotel govoriti nemško, in ker na okno ni obesil zastave za Hitlerjev rojstni dan, so ga drugi zatožili in je šel v Dachau, kjer je umrl. In to zaradi jezika. Otroci, če se ne zavedate, da je jezik največ na svetu, ne recite, da ne boste rabili slovenščine. Saj je ne znate. Saj slovenskega jezika ne znamo, če smo samo slovensko mleko od mame pili. Moramo se ga naučiti, ga dopolnjevati.«

To sem si zapomnil za celo življenje in sem se tudi poskusil tako obnašati, ko sem bil učitelj slovenščine. Nje se spomnim najbolj. Potem je dolgo nisem videl, približno štirideset let. Šel sem po svoje ... Pa pridem neko soboto pred desetimi leti iz Ljubljane domov in v nedeljo popoldan pozvoni na vratih. Odprem in pred vrati je pater, ki vpraša: »A ste vi Partljič?« Ko sem pritrdil, mi je povedal: »V domu za ostarele v tretjem domu leži Lučka Germek. Pravi, da vas je učila.« Ni bila poročena. »Nima nikogar. Je rekla, da če je še Partljič v Mariboru, bi ji bilo ljubo, če bi jo prišel obiskat.« Šel sem jo obiskat. Bila je slepa, a je takoj vedela, ko sem vstopil ... Bilo je tako, kot da sva enaka. Potem sem šel domov in nato na službeno pot. Ker naslednjo soboto nisem šel k njej, me je pekla vest. Šel sem tretjo soboto, in ko sem šel proti bolnici, je neka gospa zaklicala: »Partljič!«

Nisem je poznal. »Greste najbrž k profesorici Germek? Umrla je.« Ne vem niti, kje je pokopana. Njo imam najbolj v spominu.

In pa tisto, ki me je prva »kušnila«.

Bom povedal eno anekdoto. Bil sem v današnjem osmem razredu osnovne šole. Kar dobro sem se učil, nisem pa bil najboljši v razredu, bil sem tretji, četrti ... Neka deklica mi je nekaj rekla, in ker mi je bila všeč, sem en košček papirčka zmečkal in ji ga vrgel v glavo. Profesorica je medtem nekaj pisala na tablo. Ko se je obrnila, je videla tisti papir, kako je padal, in je vprašala: »Kdo je vrgel ta papir?« Vsi so se delali neumne. »Jožek, ti? Tonček, ti?« »Ne, ne, ne ...« In ko je bilo konec ure, mi je rekla: »Pridi k meni, Partljič.« Star sem bil štirinajst let. »Veš kaj, videla sem te, da si ti vrgel. Pa si se zlagal. Pravzaprav mi je vseeno. Tebi pa povem. Zdaj se oblikuje tvoj značaj. Če boš zdaj ugotovil, da si se z lažjo 'izmazal', boš imel tak značaj, ti povem.« Mene je bilo tako sram, še danes se spomnim, da sem bil ena hinavska rit, ki ni upala priznati. Lahko vam pa izdam, da človek ni nikoli zadosti zrel. Si še zmeraj lahko tele.

Nedavno sem se neki gospe profesorici važil in ji rekel nekaj o ocenah. Saj veste, ocene niso vse, seveda ne. Nazadnje je Cankar padel na maturi iz fizike, Levstik iz matematike, Josip Broz pa že v ključavničarski šoli. Ampak sem tej gospe rekel, da ima prav. Če se jaz spomnim, zlasti fantje so govorili, pa kaj te ocene, znati moraš, a ne, ta ocena, to ni nič. V življenju se moraš znajti ... Ampak ko se mi dobimo za obletnico mature, štiridesetletnico, petdesetletnico, veste, kaj vidim? Tisti, ki je bil v šoli tele, je še zdaj tele. Zato ... Zdaj, otroci, se oblikujejo vaši značaji.

Katero življenjsko obdobje je najlepše? Zakaj tako menite?

Vsako, vsako. Star sem triinosemdeset, hvala Bogu sem še zdrav,

lovim ribe, berem, ne vem, kdaj mi bo pamet odpovedala. Tako me je strah, ko grem pisat. Zagotovo ste v šoli slišali zgodbo o Don Kihotu. To je tisti, ki ima konja, sulico in napada velikane, ker je bral knjige, pa se mu je zmešalo. Misli, da še naprej živi med vitezi, ki jih nikjer več ni. Tako si jaz mislim, da bom napisal to knjigo, imam fabulo, kdo bo koga ubil, kdo bo bežal čez mejo, vse imam v glavi ... Potem pa se ustrašim, kaj če mi je že konj crknil. Jaham novo knjigo, kaj če mi je konj crknil, jaz se pa tega ne zavedam. Vse prijatelje sem prosil, ko bodo videli, da pišem prazno, naj mi povedo. Dobro sem poznal pisatelja Ingo-liča. Ko je imel nekaj čez osemdeset let, sem ga obiskal, stanoval je blizu Podutika, pa mi je rekel: »Partljič, vse že pozabim, to mi ne dela, tu imam dva bypassa, umetni kolk ... Roka pa še kar piše.« Pa bi mu rad rekel, če bi bil iskren ali cinik, da se to že pozna. Kar pišeš, nimaš pa več moči ...

Tega me je najbolj na svetu strah. Ženi rečem: »Daj, preberi pa mi povej, a naj dam naprej. Milka, povedati mi moraš po resnici. A če ne boš pohvalila, se pa pazi!«

In s *Pesnico* imam takšno izkušnjo. Izdali so mi jo pri Belettrini. Uredila mi jo je gospa Špela. Direktorju Mitji Čandru sem poslal več kot petsto tipkanih strani. Drugi večer me pokliče: »Prekleti Tona, si mi celo noč pokvaril pa celi dan, sem te bral. Seveda bomo natisnili, čestitam. Edino drugi del, Tona ... Na koncu je treba čim prej končati. Ne tako dolgo 'matrat'. Popravi, drugi del malo skrči.« Urednica pa mi je pisala: »Prvi del tako dolgo vlečete, preden smo v zgodbi ... Drugi del je odličen.« Potem sem jaz ženi rekel: »Si videla, kako dobro knjigo sem napisal. Eden pravi, da je prvi del dober, ona pa pravi, da je drugi del dober.« Žena pa je rekla: »Ne, ti nisi razumel. Enemu se zdi slab prvi del, drugemu pa drugi del.«

Vidite, kaj vse pisatelj doživi.

Uhani, prstani in druga bižuterija otrok v vrtcu – prepoved ali modna zapoved?



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.

Pred časom sta se name skoraj istočasno obrnili dve ravnateljici vrtcev iz dveh različnih koncev Slovenije z zelo podobnim vprašanjem na temo nošenja uhanov, prstanov in drugih okraskov (v nadaljevanju: nakit) otrok v vrtcu. V enem izmed vrtcev so imeli v ta namen vzorec izjave, ki jo je starš, ki je želel in vztrajal, da ima njegov otrok v vrtcu nakit, podpisal in s tem (kakor) prevzel (popolno) odgovornost, če se njegovemu otroku kaj zgodi v vrtcu zaradi nakita. V drugem od vrtcev so imeli nasproti mamo deklice, ki ni dovolila, da bi zaposleni vrtca sami odstranili uhane njeni hčerki, saj bi po njenem mnenju s tem neposredno posegli v njeno telo.

Pravne podlage in prav(n)e rešitve

Zaman bi iskali (in našli) kakšno konkretno pravno normo o tem vprašanju v Zakonu o vrtcih, Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ali katerem drugem zakonskem predpisu, zato kot prvi korak toplo priporočam sprejem ali posodobitev internega pravilnika o varnosti otrok v vrtcu, v katerem jasno, določeno, konkretno in normativno uredite predmetno materijo.

Vsak interni pravilnik o varnosti otrok v vrtcu določa postopke, ukrepe in načine ravnanj ter aktivnosti, s katerimi se zagotavlja varnost otrok, njihovega zdravja in življenja ter njihovega počutja v času bivanja v vrtcu. Pravilnik mora opredeljevati tudi ukrepe pri sprejemu otrok v vrtec, ukrepe pri dnevnem prihajanju v vrtec in odhajanju iz vrtca, ukrepe za varnost otrok v igralnici, ukrepe za varnost otrok na igrišču oziroma izven vrtca in dolžnosti staršev pri zagotavljanju varnosti otrok.

V večini pravilnikov je navedeno, da je vsak delavec vrtca dolžan in osebno odgovoren za varnost otrok v vrtcu. Pri opravljanju svojega dela z otroki je delavec dolžan opravljati svoje naloge tako, da je izključena nevarnost za otrokovo zdravje in življenje. Strokovni delavci in osebe, ki jih nadomeščajo, so odgovorni za varnost otrok ves čas bivanja otrok v vrtcu. Njihova

dolžnost je nenehno bdeti nad otroki in zagotavljati, da otroci niso nikoli sami.

V pravilniku bi naj bilo zapisano, da mora strokovni delavec vrtca, ki sprejme otroka, ob njegovem sprejemu otroku odvzeti vse predmete, ki bi lahko ogrozili varnost otroka samega ali varnost drugih otrok. Starše otroka je potrebno opozoriti na posledice nošenja takšnih predmetov in od njih zahtevati, da otroku onemogočijo prinašanje ali posest le-teh.

Nikakor ne priporočam rešitve, ki jih imajo nekateri vrtci v svojih pravilnikih, da v primeru, ko starši vztrajajo pri nošenju nakita svojega otroka, podpišejo izjavo (ali drug dokument) o prevzemu odgovornosti. Teoretično bi bilo sicer možno – k sreči v Sloveniji na to temo še ni sodne prakse –, da bi starši nase prevzeli odgovornost pri morebitni poškodbi svojega otroka v vrtcu ob nošenju nakita, kakor tudi ob morebitni izgubi nakita, ne morejo pa prevzeti odgovornosti za poškodbo ali smrt drugih otrok zaradi nakita svojega otroka.

Vrtec je namreč odgovoren za varnost vseh otrok ves čas bivanja otrok v vrtcu in ne more preložiti odgovornosti za morebitno poškodbo ali smrt (drugih) otrok na (druge) starše. Strokovni delavec vrtca bi moral na prvem roditeljskem sestanku seznaniti starše o stvareh, ki pomenijo potencialno nevarnost za varnost, zdravje ali življenje otroka oziroma drugih otrok (ostri predmeti, zdravila, žvečilni, nakit, vezalke, vrvice na oblekah, šali ...).

Starši otrok so dolžni spoštovati navodila/pravilnik vrtca, ki se nanašajo na varnost otrok v vrtcu, ter bi morali pripeljati v vrtec zdravega otroka, brez stvari in predmetov, ki bi lahko ogrozili njegovo zdravje oziroma zdravje in varnost drugih otrok. Na podlagi navedenega bi morali starši na zahtevo strokovnega delavca, ki sprejme otroka v dnevno varstvo, odvzeti otroku predmete in stvari, ki bi lahko bile nevarne za njihovega otroka ali druge otroke.

Starše, zlasti tiste, ki bi vztrajali pri nošenju nakita svojega otroka v vrtcu, je potrebno posebej opozoriti, da se pri skrbi za varnost vrtec ne more omejevali zgolj na starost in zrelost njihovega otroka, ampak na vse otroke v vrtcu, tudi tiste najmlajše, ki dajejo še vse stvari v usta, saj na ta način raziskujejo svojo okolico. Ob morebitni izgubi majhnega predmeta (uhan, prstan, bonbon, kovanec itd.) obstaja – kakršnakoli že je – verjetnost, da če bo izgubljeni predmet prvi odkril enoletni, enoinpolletni otrok, da bo šel predmet lahko takoj v usta. Posledice si lahko vsak zamišlja in kakršnakoli opravičila (ali pisne izjave staršev) bi bile zaman. Posledice so namreč lahko usodne.

Zadušitve naj bi bile poleg prometnih nezgod in utopitev glavni vzrok za smrtne poškodbe majhnih otrok. Najpogostejše se zadušijo s hrano in različnimi drobnimi predmeti.

Zaradi vsega navedenega ima vrtec kot izvajalec javne službe za predšolsko vzgojo vso pravico (in obveznost), da sprejme ustrezne ukrepe za zaščito in varnost vseh otrok, ki so vključeni v vrtec, in ne dovoli prinašanja majhnih predmetov v vrtec. Izjave staršev o prevzemu odgovornosti so brezpredmetne in brez pravne teže, saj bi bil vrtec ob poškodbi ali smrti otroka – navkljub podpisani izjavi staršev – objektivno odgovoren za nastalo škodno posledico, zato ne sme dopustiti staršem, da njihovi otroci prinašajo majhne predmete v vrtec. Seveda ne gre zanikati dejstva, da so petletni otroci že toliko stari, zreli in odgovorni, da ne dajejo več majhnih stvari v usta, ne moremo pa mimo dejstva, da se kakšen predmet na poti v vrtec ali skupino (na območju vrtca) lahko izgubi in roma v usta mlajšega otroka.

Po 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja sodita med pristojnosti ravnatelja nalogi organiziranja, načrtovanja in vodenja vrtca ter odgovornost za uresničevanje pravic otrok, torej tudi pravice do varnosti in varnega okolja, kar je nenazadnje izpostavljeno tudi v 2. a členu navedenega zakona. Navedeni pravni določbi sta tako tudi pravni podlagi za sprejem pravilnika o varnosti otrok, poleg tega ne moremo spregledati načela, določenega v 3. členu Zakona o vrtcih, da je predšolska vzgoja v vrtcih sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja, ki poteka po načelih avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih. Če strokovni aktiv vrtca (na čelu z ravnateljem kot odgovorno osebo vrtca) presodi, da nek majhen predmet (lahko) predstavlja nevarnost za druge otroke, so avtonomni pri strokovni odločitvi, kaj lahko predstavlja nevarnost za (druge) otroke. Temeljna naloga vrtcev je, med drugim (2. člen Zakona o vrtcih), pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, pri tem pa je eno izmed temeljnih izhodišč zagotovo skrb (in ukrepi) za varnost otrok v času bivanja v vrtcu.

Obveznost vrtcev kot izvajalcev javne službe predšolske vzgoje pri skrbi za varnost predstavlja tudi najbolj pomemben mednarodni pravni akt, to je Konvencija ZN o otrokovih pravicah, ki v 3. členu določa, da morajo biti pri vseh dejavnostih v zvezi z otroki otrokove koristi (nedvomno skrb za zdravje in življenje) glavno vodilo, da mora biti otroku zagotovljeno takšno varstvo in skrb, kakršno je potrebno za njegovo blaginjo, in da morajo ustanove, službe in zavodi, odgovorni za skrb ali varstvo otrok, prilagoditi pravne norme, ki so jih predpisale pristojne oblasti, še posebej na področju varnosti in zdravja. Države podpisnice Konvencije ZN o otrokovih pravicah so se zavezale, da bodo z vsemi ustreznimi zakonodajnimi, upravnimi, družbenimi in vzgojnimi ukrepi varovale otroka pred vsemi oblikami poškodb.

Pri iskanju pravnih podlag se morda za konec lahko opremo tudi na določbe Obligacijskega zakonika, ki škodo v 132. členu opredeljuje tudi kot povzročitev telesnih bolečin (nepremoženjska škoda), pri čemer je s 133. členom določeno, da vsakdo lahko zahteva od drugega, da odstrani vir nevarnosti, od katerega grozi njemu ali nedoločenemu številu oseb večja škoda, ter da se vzdrži dejavnosti, iz katere izvirja vznemirjanje ali škodna nevarnost, če nastanka vznemirjanja ali škode ni mogoče preprečiti z ustreznimi ukrepi.

Poseg v telo?

Kako bi morali ravnati zaposleni v primeru, da starši uhanov svojemu otroku ne želijo odstraniti sami in kakšna je ustrezna pravna podlaga ob odvzemu nakita otroku s strani zaposlenih? Pravno podlago predstavljajo zgoraj navedeni predpisi, delavci vrtca pa morajo, kot to izhaja iz določb Zakona o delovnih razmerjih, upoštevati navodila in interne akte delodajalca. Poleg tega je vsak delavec vrtca osebno odgovoren za varnost otrok v vrtcu. Pri opravljanju svojega dela z otroki je delavec dolžan opravljati svoje naloge tako, da je izključena nevarnost za otrokovo zdravje in življenje, ne moremo pa mimo delavčevih delovnopravnih obveznostih, po katerih delavec vrtca, ki krši določbe delodajalčevih navodil oz. pravil, ne glede na to, ali je do posledic prišlo ali bi lahko nastopile, stori hujšo kršitev delovne dolžnosti.

Pri morebitnem začasnem odvzemu uhanov in drugega nakita ne gre za nikakršen poseg v telo, ampak gre pri tem zgolj za izvajanje dolžnostnega ravnanja zaposlenih pri skrbi za splošno varnost vseh otrok. Vsekakor pa je od strokovne presoje zaposlenih v vrtcu odvisno, da pretehtajo in se odločijo, ali je nakit nevaren za (vse) otroke in ali naj morebitna prepoved velja za vse otroke v vrtcu ali zgolj za otroke, ki so razporejeni v oddelke prvega starostnega obdobja, ali se odločijo kako drugače. Zakonskih določb o tem ni, tako da je potrebno to urediti na ravni vsakega vrtca posebej.



Revija Didakta, št. 224
september, oktober 2023

Za založbo
Rudi Zaman

Urednica
Jera Toporiš

Glavni urednik
dr. Martin Uranič

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

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

Jezikovni pregled
Jera Toporiš

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Vincent van Gogh,
Sejalec (1888)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Grafika Soča d. o. o.

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

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

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

Navodila avtoricam in avtorjem

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

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

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

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

Članek v reviji

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

Članek v zborniku

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

Zbornik

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

Knjiga

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

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

Lipovec Oštir, A. (2010): Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V: Lipovec Oštir, A. (ur.) in Saša, J. (ur.): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 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. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Naročite se na revijo Didakta

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

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.

KAJ JE NOVEGA ZA MUZEJSKIMI VRATI?

Pridite in doživite **NOVE IN PRENOVLJENE PEDAGOŠKE PROGRAME**
Prirodoslovnega muzeja Slovenije!

VODSTVA

DELAVNICE

ROKOVALNICE **NOVO**

MUZEJSKI SPREHODI **NOVO**

NARAVOSLOVNI DNEVI **NOVO**



Vsebine za učence
od 1. do 9. razreda,
usklajeno z UN.

Naročanje:
dfon@pms-lj.si
(01) 241 09 62
vodstva@pms-lj.si
delavnice@pms-lj.si

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



**prirodoslovni
muzej
SLOVENIJE**



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

Spoštovani učitelji in pedagoški delavci!

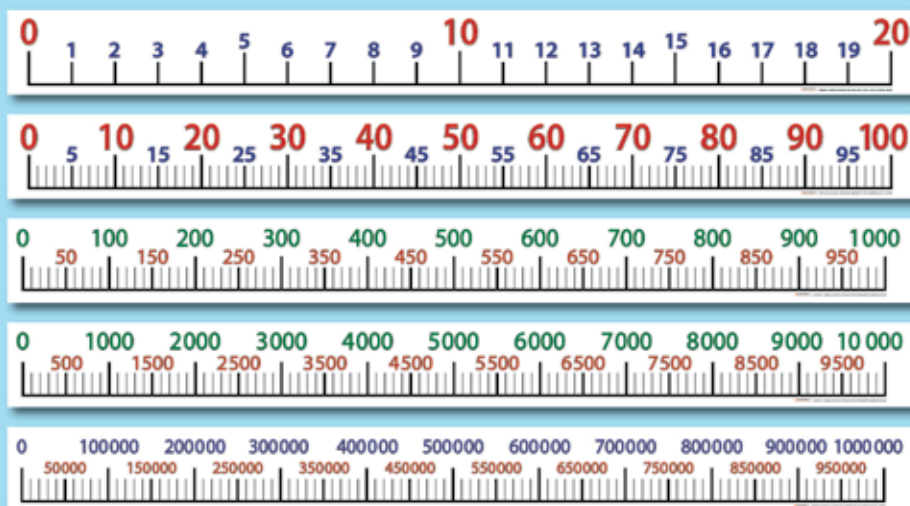
ZA ŠOLSKO LETO 2023/24 SMO PRIPRAVILI DIDAKTIČNE PRIPOMOČKE



RAZREDNI STENSKI STOTIČNI KVADRAT

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Velikost 100 x 100 cm



Velikost 200 x 20 cm

ŠTEVILSKI TRAKOVI

- številski trak do 20
- številski trak do 100
- številski trak do 1000
- številski trak do 10.000
- številski trak do 1.000.000





Vzgoja otrok za varnost v prometu

Začenja se novo šolsko leto, kar pomeni, da bo na cesti spet več otrok. Mnogi bodo namreč v šolo hodili peš, s kolesom, skirojem ali rolko. Učenje otrok o varnem ravnanju v prometu je tako ključno, še posebej, ker otroci promet dojemajo drugače kot odrasli.

Kdaj pa je najbolje začeti z učenjem, kaj je glede prometne varnosti sposoben dojeti otrok v posameznem obdobju in kako ga pravilno pripraviti na varen, samostojen vstop v svet prometa? Preverite nasvete, ki sta jih za portal Vse bo v redu pripravili diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, Eva Podgorelec, in Mateja Košir, profesorica razrednega pouka.

Začetek prometne vzgoje

Pri starosti 2-3 let je otroke smiselno začeti vsakodnevno seznanjati s prometno varnostjo in nekaterimi osnovnimi elementi v prometu, kot so na primer prevozna sredstva, luči na semaforju, varnostni pas ... Ni pa v tem času otrok še sposoben razumeti pravil varnega vedenja v prometu. Najbolje je, da je učenje o prometu zabavno, kar lahko dosežete s pesmicami, pobarvankami ali slikanicami.

Pogovor o konkretnih situacijah

Med četrtnim in šestim letom lahko otrok že spozna osnovna in bolj preprosta prometna pravila, vendar v realnih situacijah še vedno ne zmore vedno varno odreagirati. Je pa kljub temu priporočljivo, da se z otrokom v tej starosti več pogovarja o varnosti ob konkretnih prometnih situacijah.

Ključno je, da otrok dobi pohvalo, kadar se v prometu vede varno in pravilno, oziroma razlago, zakaj njegovo napačno ravnanje ni bilo ustrezno in kakšne bi lahko bile posledice.

Usvajanje nekaterih znakov in pravil

Pri starosti 7-8 let otroci že znajo prepoznati znake, ki usmerjajo pešce in kolesarje. Razumejo tudi pomen vidnosti v prometu in spoznavajo pravila varne

hoje in varnega prečkanja ceste. Kljub temu pa imajo lahko še vedno težave pri ozaveščanju in uporabi pravil v realnih situacijah.

Ključno je, da otrok v tem obdobju pridobi čim več izkušenj v prometu, da se z njimi postopoma navaja samostojnosti.

Krepitev zavedanja o pomenu varnosti

Med devetim in desetim letom otrok zna razložiti pomen večine znakov, pomembnih za pešce in kolesarje, ter razume nevarnosti prometa v različnih vremenskih situacijah. Razume tudi, da je udeležba v prometu pod vplivom alkohola nevarna.

Otrok naj v tem obdobju začne samostojno sprejemati odločitve glede ravnanja v prometnih situacijah, na primer na sprehodu ali na poti v šolo. Starši pa naj bodo pri tem opazovalci.

Še več nasvetov v pobarvanki Kuža Pazi

Dobrih nasvetov za varnost otrok ni nikoli dovolj. Še posebej, če so predstavljeni na zabaven in preprost način. V brezplačni pobarvanki Kuža Pazi so zbrane situacije, v katerih se lahko zgodi nesreča in s katerimi se bodo med odraščanjem otroci zagotovo srečali: prečkanje ceste, smučanje, hoja v hribe, kolesarjenje ... Delite jo lahko s starši otrok, da jim bo v pomoč pri skupnem učenju o varnosti.

Prenesite jo na vsebovredu.triglav.si/prirocniki ali skenirajte QR kodo:





Nezgodno
zavarovanje
Pazi name

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

Ob sklenitvi zavarovanja prejmete **darilo:**
brezplačen dostop do digitalne knjižnice
Mladinska knjiga PLUS za šolsko leto
2023/2024.



triglav

Vse bo v redu.
triglav.si

