AKTIVNI ŠOLNIKI - ŠOLSKO ŠPORTNO DRUŠTVO 4. JULIJ

MESTNA OBČINA CELJE

MUZEJ NOVEJŠE ZGODOVINE CELJE

ŠOLSKI CENTER CELJE

7. MEDNARODNI STROKOVNI SIMPOZIJ
7th INTERNATIONAL EXPERT SYMPOSIUM

CIVILNA DRUŽBA IN ŠOLSKI SISTEM
CIVIL SOCIETY AND SCHOOL SYSTEM

ZBORNIK PRISPEVKOV
PROCEEDINGS

UREDILI/EDITED BY

Marija Pintar
Saša Silovšek
Jožica Škorja

Celje, 13.–14. oktober 2016

7. MEDNARODNI STROKOVNI SIMPOZIJ
7th INTERNATIONAL EXPERT SYMPOSIUM

CIVILNA DRUŽBA IN ŠOLSKI SISTEM
CIVIL SOCIETY AND SCHOOL SYSTEM

ZBORNIK PRISPEVKOV
PROCEEDINGS

Celje, 13.–14. oktober 2016

Uredili/Edited by: Marija Pintar, Saša Silovšek, Jožica Škorja
Izdalo in založilo/Published by: AKTIVNI ŠOLNIKI - ŠOLSKO ŠPORTNO DRUŠTVO 4. JULIJ
Sedež/Adress: Štekličeva ulica 1, 3000 Celje
Oblikovanje in prelom/DTP: Marija Pintar, Jožica Škorja
Tisk/Printed by: Šolski center Celje, Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko
Naklada/Copies: 200 izv.
Cena/Price: 20,00 EUR

Celje, oktober 2016

Avtorji jamčijo za avtorstvo in prevzemajo vso odgovornost za objavljene prispevke ter prevode povzetkov.
Authors pledge for authorship and take full responsability for published proceedings and abstract translations.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:321.011.5(082)(086.034.4)
37.091.3(082)(086.034.4)

MEDNARODNI strokovni simpozij Civilna družba in šolski sistem (7 ; 2016 ; Celje)
Zbornik prispevkov [Elektronski vir] = Proceedings / 7. mednarodni strokovni simpozij Civilna družba in šolski sistem = 7th International Expert Symposium Civil Society and School System, Celje, 13.-14. oktober 2016 ; uredili, edited by Marija Pintar, Saša Silovšek, Jožica Škorja. - Celje : Aktivni šolniki - šolsko športno društvo 4. julij, 2016

ISBN 978-961-93206-5-5
1. Dodat. nasl. 2. Pintar, Marija, 1962-
286728192

Organizatorji/ORGANIZERS

AKTIVNI ŠOLNIKI - ŠOLSKO ŠPORTNO DRUŠTVO 4. JULIJ
ŠOLSKI CENTER CELJE, SREDNJA ŠOLA ZA STORITVENE DEJAVNOSTI IN LOGISTIKO
MESTNA OBČINA CELJE
MUZEJ NOVEJŠE ZGODOVINE CELJE

Strokovni svet/EXPERT COUNCIL

dr. Ivan Gubenšek
dr. Maca Jogan
dr. Zora Konjajev
dr. Tone Kregar
dr. Iztok Podbregar
mag. Mladen Feketija
mag. Vid Marcen
Elido Bandelj, univ. dipl. inž. fiz.
Metka Hojnik Verdev, prof.
Marija Pristovnik, prof.
Saša Silovšek, prof.
Aleksandra Uršič, prof.

Organizacijski odbor/ORGANISATION COMMITTEE

Predsednica organizacijskega odbora
Saša Silovšek, prof.

Člani
Pavel Brecl, prof.
Miha Cafuta, prof.
Sonja Čendak Pavlič, prof.
Lavra Dokler, prof.
Henrika – Ika Drame, prof.
Metka Hojnik Verdev, prof.
Rosana Jordan, prof.
Lucija Koželj, prof.
Saša Lešnik Križnik, prof.
Mateja Logar, prof.
Igor Lupše, univ. dipl. ing. str.
Jasmina Pere, prof.
Peter Pešec, prof.
Marija Pintar, prof.
Milena Poglajen, prof.
Marija Pristovnik, prof.
Valentin Punčoh, prof.
Mateja Skale Kos, prof.
Jožica Škorja, univ. dipl. bibl.
Aleksandra Uršič, prof.
Dušan Vešligaj, prof.
Irena Vuk, prof.

Recenzija/REVIEW

Vsi prispevki so bili predhodno pregledani in recenzirani.
All contributions were pre-screened and reviewed.

PREDGOVOR

Svet je velik, ljudje pa smo majhni. In vsak človek je svet zase...

Živimo v času, ki je zaznamovan z drugačnostjo. Ljudje izhajamo iz različnega okolja, imamo različen način življenja, navade, vrednote, sposobnosti… Če kakorkoli izstopamo iz sivega povprečja, pa naj bo to zaradi naše barve kože, osebnih ali verskih prepričanj ali pa zgolj zaradi tega, ker se odločimo za življenjsko pot, ki ni v skladu s pričakovanji okolice, smo drugačni. Kljub temu je naše življenje lahko lepo, zanimivo in polno, če smo obdani z ljudmi, ki so do naše drugačnosti strpni, jo sprejemajo in razumejo.

Današnja družba spodbuja drugačnost, čeprav se zdi, da biti preveč drugačen še vedno ni nekaj povsem sprejemljivega. Na področju vzgoje in izobraževanja se z drugačnostjo in raznolikostjo srečujemo neprestano, saj so ciljna skupina, s katero delamo, predvsem mladi, ki so željni vedno novih in novih znanj. Pri delu marsikdo naleti na ovire, saj sta šolski sistem in družba naravnana na ustaljene, vzorčne, splošno sprejemljive modele, od katerih pa veliko mladih odstopa. Tu nikakor ne gre le za tujce in njihovo vključevanje v šolski sistem, ampak tudi za učno šibkejše učence ali zelo nadarjene na posameznih področjih, športnike, učence iz socialnega dna, pa tudi učence, ki izstopajo zaradi svoje zunanjosti, odvisnosti, obnašanja... Drugačnost ima veliko obrazov. Lahko je biološka, psihološka ali socialna. Prav v vseh šolah in vrtcih se srečujemo s takimi otroki. Zakaj se v vzgojno-izobraževalnem delu kot tudi v širši družbi tako težko soočimo z drugačnostjo? Se prestrašimo? Morda ne vemo, kako drugačne vključiti v naš ustaljeni sistem? Ali nam drugačnost prinese več dela, prilagajanja, spremembe v našem načinu dela in življenja? Morda enostavno ne vemo, kako. Vemo, in to nam vsakodnevna stvarnost vedno bolj dokazuje, da se z drugačnostjo moramo soočiti in aktivno delovati. Drugačnost je tudi pravica, tako kot biti svoboden in enakopraven. Vse bolj je tudi jasno, da je od družbe odvisno, če bo nekoga, ki je na kakršenkoli način drugačen, sprejela, ga integrirala v družbo in mu omogočila normalno, dostojno življenje ali pa ga bo segregirala in diskriminirala. Šolski sistem pri tem igra pomembno, vidno in odgovorno vlogo. In ker je drugačnost sestavni del našega življenja in se z njo nenehno soočamo na vseh področjih, še posebej na področju vzgoje in izobraževanja, smo osrednjo temo 7. mednarodnega simpozija Civilna družba in šolski sistem poimenovali »DRUGAČNOST V ŠOLI IN DRUŽBI«. Očitno je, da je drugačnost občutljiva tema, ki ji mora vsak vzgojni in

izobraževalni sistem posvetiti veliko pozornosti in časa, saj je imel letošnji simpozij rekordno število udeležencev. S kar triinsedemdesetimi prispevki so posamezniki na simpoziju predstavili svoja znanja in izkušnje, ki nam bodo v pomoč pri usmerjanju mladih, da bodo odkrili svoje interese, potrebe in sposobnosti. Posebno vrednost simpoziju so tudi tokrat dali tuji predavatelji oz. sogovorniki iz Mehike, Luksemburga, Bosne in Hrvaške.

Na simpoziju je bilo predstavljeno delo in ideje, ki so izven pričakovanih okvirjev šolskega dela. Izmenjali smo mnenja, izpostavili probleme, nakazali rešitve ter drugačne metode dela, saj se zavedamo, da moramo mladim stopiti nasproti in jim dati možnost, da uresničijo svoje ambicije in zaživijo svojo drugačnost.

Mateja Skale-Kos

VSEBINA – CONTENTS

PLENARNE OKROGLE MIZE

Ciril Zlobec, Tone Kregar (vodja pogovora) **13**
DRUGAČNOST V DRUŽBI SKOZI ČAS
DIVERSITY IN SOCIETY THROUGH TIME

Sara Kolak (HRVAŠKA), Andrej Hajnšek, Peter Kavčič (vodja pogovora) **15**
SOSEDSKA NAVEZA DO OLIMPA 15
NEIGHBOURLY BOND ALL THE WAY TO OLYMPUS 15

Ena Gaberšček, Simon Božič, Branko Mihorko, Miha Cafuta (vodja pogovora) **17**
»120 % ŠPORTNIKI« 17
»120 % ATHLETES« 17

PLENARNO PREDAVANJE

Božo Repe **19**
DRUGAČNOST V DRUŽBI SKOZI ČAS 19
DIVERSITY IN SOCIETY THROUGH TIME 19

PRISPEVKI

Nina Brauckmann Babic (LUKSEMBURG), Valentin Punčoh (vodja pogovora) **25**
MULTIKULTURNA DRUŽBA IN ŠOLA
MULTICULTURAL SOCIETY AND SCHOOL

Christian Dobrajc Frias (MEHIKA), Dušan Vešligaj (vodja pogovora) **27**
MIT IN RESNICA O MEHIKI 27
THE MYTH AND THE TRUTH ABOUT MEXICO 27

Kemal Jaganjac (BOSNA IN HERCEGOVINA) **29**
EFEKTI REFORME SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE U BIH – VET REFORME – PRIMJER IZ PRAKSE 29
THE EFFECTS OF THE REFORM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN BOSNIA AND HERZEGOVINA - VET REFORMS - CASE STUDY 29

Sandra Majsec (HRVAŠKA) **32**
KARTA ZAVIČAJA 32
THE MAP OF HOMELAND 32

Božica Mandić (HRVAŠKA) **34**
PODUZETNIŠTVO U ŠKOLI 34
ENTREPRENEURSHIP IN SCHOOL 34

Alija Šoljić (BOSNA IN HERCEGOVINA) 48
REFORMA SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE U BIH (1997 -2016) VET REFORMA – IZAZOVI I POTEŠKOĆE U PRIMJENI 48
THE REFORM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN BOSNIA AND HERZEGOVINA (1997TH-2016TH) VET REFORM - CHALLENGES AND DIFFICULTIES IN IMPLEMENTATION 48

Polona Arbajter Očko 51
MOBILNOST - NALOŽBA ZA PRIHODNOST 51
MOBILITY - INVESTMENT FOR THE FUTURE 51

Polona Bastič 62
OSEBNA PREHRANSKA OBRAVNAVA UČENCA V OSNOVNI ŠOLI 62
PERSONAL FOOD TREATMENT OF A PUPIL WITH A DIET IN ELEMENTARY SCHOOL 62

Simona Bizjak Mrak 71
SEM RES TAKO DRUGAČNA? 71
AM I REALLY SO DIFFERENT? 71

Nina Bradić 83
USPEŠNA INTEGRACIJA UČENCEV MIGRANTOV V OSNOVNI ŠOLI 83
SUCCESSFUL INTEGRATION OF MIGRANT PUPILS IN PRIMARY SCHOOL 83

Lucija Bratina Pešec 91
NAGLUŠNI V DRUŽBI IN ŠOLI 91
THE HARD OF HEARING IN SOCIETY AND SCHOOL 91

Maja Brezovar 105
SPREJEMANJE UČENCEV S POSEBNIM STATUSOM ŠPORTNIKA ALI KULTURNIKA MED VRSTNIKI V OŠ ŽIRI 105
ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH SPECIAL STATUS AS SPORTSMAN OR CULTURAL AMONG THEIR PEERS IN PRIMARY SCHOOL ŽIRI 105

Sonja Bric 115
ZAKLADI DRUGAČNOSTI 115
TREASURES OF DIFFERENCES 115

Darja Cencelj 127
SPREJEMANJE DRUGAČNOSTI V VRTCU NA TEMELJU ENAKOSTI/ENAKOPRAVNOSTI 127
ACCEPTANCE OF DIVERSITY IN THE EARLY EDUCATIONAL PROCESS ON THE BASIS OF EQUALITY/ NON-DISCRIMINATORY 127

Mojca Cigler 135
FILM NA RAZREDNEM TABORU 135
FILM ON A CLASS CAMP 135

Matjaž Cizej 146
S PROJEKTOM DO VKLJUČEVANJA PODJETNIŠKIH KOMPETENC V STROKO 146
INTEGRATING ENTREPRENEURIAL SKILLS INTO PROFESSION WITH A PROJECT 146

Renata Debeljak 157
PREDNOST DRUGAČNOSTI PRI POUKU SLOVENŠČINE 157
THE BENEFITS OF VARIETY IN SLOVENIAN CLASSES 157

Manuela Dokmanac **168**
UPORABA RAČUNALNIKA PRI POUKU KOT PRILAGODITEV ZA UČENCA Z DISLEKSIJO 168
USING A COMPUTER AT LESSONS AS AN ADJUSTMENT FOR A PUPIL WITH DYSLEXIA..... 168

Henrika - Ika Drame **180**
DRUGAČE Z DRUGAČNIMI 180
DIFFERENTLY WITH THE DIFFERENT 180

Vesna Družinec Pilko **190**
DRUGAČE DO ZNANJA 190
A DIFFERENT APPROACH TO KNOWLEDGE 190

Katja Fras Budna **205**
STROKOVNA PISMENOST V TUJEM JEZIKU 205
DISCIPLINE OR SUBJECT LITERACY IN A FOREIGN LANGUAGE 205

Petra Galič **223**
POUČEVANJE TUJCEV V OSNOVNI ŠOLI 223
TEACHING FOREIGN STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL 223

Valentina Gartner **237**
SPOL IN UPORABA RAČUNALNIKA PRI UČENCIH PRILAGOJENEGA PROGRAMA Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM 237
GENDER AND COMPUTER USE OF STUDENTS IN MODIFIED EDUCATION CURRICULUM WITH LOWER EDUCATIONAL STANDARDS 237

Martina Goričan **251**
VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI NA SREDNJI ŠOLI RAVNE 251
INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AT SREDNJA ŠOLA RAVNE 251

Mateja Gorše **261**
DRUGAČNI NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTOV NA OSNOVNI ŠOLI 261
DIFFERENT WAYS OF CONFLICT RESOLUTION IN THE PRIMARY SCHOOL 261

Sanja Gradišnik **276**
DELO Z NADARJENIMI UČENCI 276
WORKING WITH GIFTED STUDENTS 276

Katarina Grom **288**
MLAJŠI UČENCI V SVETU BRANJA IN PISANJA 288
YOUNGER STUDENTS IN THE WORLD OF READING AND WRITING 288

Tatjana Hedžet **300**
VLOGA RAZREDNIKA PRI UČENCIH PRISELJENCIH IZ DRUGIH DRŽAV – DRUGOJEZIČNOST IN SOCIALNO-KULTURNA DRUGAČNOST 300
THE ROLE OF CLASS TEACHER IN THE CLASS OF IMMIGRANTS FROM OTHER COUNTRIES-LANGUAGE AND SOCIO-CULTURAL DIVERSITY 300

Polona Jelen **310**
INTEGRACIJA IN INKLUZIJA V OSNOVNI ŠOLI 310
INTEGRATION AND INCLUSION IN PRIMARY SCHOOL 310

Tanja Kek **322**
KREPITEV MOČI IN SKRB ZA ODNOS V SVETOVALNEM DELU 322
THE PERSPECTIVE OF POWER AND NURTURING RELATIONS IN COUNSELLING 322

Laura Kerin Jevtić **331**
VPLIV INOVACIJSKEGA PROJEKTA NA OBLIKOVANJE UČNEGA NAČRTA ZA NOV MODUL V PROGRAMU PREDŠOLSKA VZGOJA 331
INFLUENCE OF INNOVATIVE PROJECT ON THE DEVELOPMENT OF CORE CURRICULUM OF A NEW SUBJECT IN THE SECONDARY SCHOOL PROGRAMME FOR PRESCHOOL TEACHERS . 331

Drago Keše **339**
INTERESNA DEJAVNOST, MEHANIZEM ZA MANJŠANJE RAZLIK V DRUGAČNOSTI 339
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES, A MECHANISM TO REDUCE DIFFERENCES IN DIVERSITY 339

Marjanca Komar **349**
DRUGAČNOST V ODDELKU PODALJŠANEGA BIVANJA 349
DIFFERENCE IN EXTENDED STAY CLASS 349

Lucija Koželj **357**
GROZA ALI PRILOŽNOST 357
DREAD OR OPPORTUNITY 357

Marjeta Kuhar **364**
DRUGAČNI PRISTOP PRI REŠEVANJU SPOROV V PODALJŠANEM BIVANJU 364
SOLVING CONFLICTS IN EXTENDED STAY WITH A DIFFERENT APPROACH 364

Vesna Kumer **371**
DRUGAČNOST V RAZREDU 371
DIVERSITY IN THE CLASSROOM 371

Petra Kunc **379**
RAZUMETI IN POISKATI POT 379
UNDERSTAND AND FIND A WAY 379

Pera Kunst **390**
S PROJEKTNIM UČNIM DELOM DO LAŽJEGA PREHODA DIJAKOV IZ OSNOVNE V SREDNJO ŠOLO 390
WITH PROJECT WORK TO EASIER TRANSITION OF STUDENTS FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL 390

Vesna Lavrinc **402**
SPREJEMANJE DRUGAČNOSTI V UČILNICI NA PROSTEM 402
ACCEPTANCE OF DIVERSITY IN OPEN-AIR CLASSROOM 402

Rok Lipnik **408**
FORMATIVNO SPREMLJANJE KOT DRUGAČEN PRISTOP POUČEVANJA 408
FORMATIVE ASSESSMENT AS AN ALTERNATIVE APPROACH TO TEACHING 408

Lara Lipovec **419**
POUČEVANJE TUJIH JEZIKOV PRI DIJAKIH S POSEBNIMI POTREBAMI 419
TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS 419

Helena Maher Resinovič 431
SVETOVALNO DELO Z ISTOSPOLNO USMERJENIMI DIJAKI 431
SCHOOL COUNSELLING WORK WITH HOMOSEXUALLY ORIENTED STUDENTS 431

Mirjam Marguč 440
POMEN NENASILJA V ŠOLI..... 440
THE IMPORTANCE OF NONVIOLENCE IN SCHOOL 440

Gregor Marinšek 449
MOVNAT – NARAVNO GIBANJE 449
MOVNAT – NATURAL MOVEMENT 449

Marijana Marinšek.....464
UČENJE ZA ŽIVLJENJE SKOZI PROGRAM MEPI..... 464
LEARNING FOR LIFE THROUGH DOFE AWARD 464

Danijela Marolt.....476
DIJAKOM PRIJAZNI GRAFI KOTNIH FUNKCIJ..... 476
STUDENTS FRIENDLY GRAPHS OF TRIGONOMERTIC FUNCTIONS 476

Breda Marušič 485
O DRUGAČNOSTI SKOZI DRAMATIZACIJO PRIPOVEDNEGA BESEDILA..... 485
ABOUT BEING DIFFERENT THROUGH DRAMATIZATION OF A PROSE TEXT..... 485

Brigita Mastnak 497
POUK MATEMATIKE ZA SLEPO DIJAKINJO..... 497
MATHEMATICS CLASS FOR A BLIND SECONDARY SCHOOL STUDENT 497

Črt Močivnik 505
UČITELJ IN DELO Z UČENCI V BOLNIŠNIČNI ŠOLI..... 505
TEACHER AND WORK WITH PUPILS IN THE HOSPITAL SCHOOL 505

Petra Mrzdovnik 513
SPOZNAVANJE SAMEGA SEBE 513
LEARNING ABOUT YOURSELF 513

Saša Ogrizek 525
POMEN POZNAVANJA STALIŠČ DIJAKOV DO IZOBRAŽEVALNIH PREDMETOV 525
SIGNIFICANCE OF KNOWING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL SUBJECTS 525

Sava Osole 538
SPOZNAJMO SE..... 538
GET TO KNOW EACH OTHER 538

Matej Ozebek 549
SAMOGRADNJA TEHNOLOŠKIH UČIL KOT NADSTANDARDNO PROJEKTNO DELO 549
BUILDING OF COMPLEX EDUCATIONAL MODELS AS ADVANCED PROJECT WORK 549

Sabina Pačnik.....560
INTEGRACIJA TUJIH DIJAKOV NA SREDNJI ŠOLI RAVNE 560
INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL RAVNE..... 560

Jasmina Pere **572**
DELO Z GLUHIMI IN NAGLUŠNIMI DIJAKI 572
WORK WITH THE DEAF AND HEARING IMPAIRED STUDENTS 572

Jolanda Pešec **580**
BRANJE ZA ZABAVO KOT INTERESNA DEJAVNOST ZA UČENCE S TEŽAVAMI PRI BRANJU 580
READING FOR FUN AS EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY FOR STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES 580

Brigita Pinter **593**
DRUGAČNI IN SAMOSTOJNI 593
DIFFERENT AND INDEPENDENT 593

Alenka Planinšek **604**
CIVILNA DRUŽBA IN ŠOLSKI SISTEM: OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI 604
CIVIL SOCIETY AND EDUCATION SYSTEM: CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOLS 604

Milena Poglajen **616**
RESOCIALIZACIJA OSEBE NA OZIROMA PO PRESTAJANJU ZAPORNE KAZNI 616
RESOCIALIZATION OF THE PERSON ON OR AFTER SERVING A PRISON SENTENCE 616

Karmen Posedel Golob **623**
USPEŠNI Z DISLEKSIJO 623
SUCCESSFUL PERSONS WITH DYSLEXIA 623

Jože Premru **637**
PRISTOPI PRI POUČEVANJU MATEMATIKE Z VIDIKA KONSTRUKTIVIZMA 637
APPROACHES IN TEACHING MATHEMATICS IN TERMS OF CONSTRUCTIVISM 637

Boštjan Resinovič **648**
PROGRAMIRANJE DIALOGOV S HUMANOIDNIMI ROBOTI NAO 648
PROGRAMMING DIALOGS WITH NAO HUMANOID ROBOTS 648

Nataša Schell Bratina **665**
FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU ANGLEŠČINE 665
FORMATIVE ASSESSMENT IN ENGLISH CLASS 665

Ema Selič **677**
LGBT ALI »MAVRIČNE« DRUŽINE 677
LGBT OR »RAINBOW« FAMILIES 677

Simona Sever Punčoh **689**
PREBUDIMO V MLADIH ČUT ZA DRUGAČNOST 689
RAISE YOUTH'S SENSE OF AWARENESS FOR DIFFERENCE 689

Suzana Slana **704**
MEHATRONIČNO DRUGAČNI 704
MEHATRONIC DIFFERENT 704

Natalija Starič Žikić **713**
VIDIKI VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV V VRTEC 713
ASPECTS OF INTEGRATION OF IMMIGRANT CHILDREN IN KINDERGARTEN 713

Ivanka Stopar **720**
DELO Z AVTISTI NA SREDNJI ŠOLI RAVNE 720
WORKING WITH AUTISTIC STUDENTS AT SREDNJA ŠOLA RAVNE 720

Nina Stopar **731**
DELO S ŠPORTNIKI NA SREDNJI ŠOLI DOMŽALE 731
ACTIVE IN SPORT AT HIGH SCHOOL DOMŽALE 731

Olga Štancar **743**
DRUGAČNI VIDIKI UREJENOSTI DIJAKOV PRI PRAKTIČNEM POUKU 743
AN ALTERNATIVE VIEW ON TIDINESS WITH STUDENTS AT PRACTICAL COURSES 743

Nuška Štros **754**
DRUGAČNOST V ŠOLI 754
DIVERSITY IN SCHOOL 754

Katja Teršek **764**
PODPORA DIJAKOM S POSEBNIMI POTREBAMI ZA USPEŠNO ŠOLSKO DELO 764
SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR SUCCESSFUL SCHOOL WORK 764

Alenka Tomšič Grgurič **775**
PROJEKTNO UČNO DELO –ZA CELOSTNI RAZVOJ DIJAKOV 775
PROJECT WORK –FOR INTEGRAL DEVELOPMENT OF PUPILS 775

Uroš Verbovšek **786**
DELAVNICA ZA STARŠE 786
WORKSHOP FOR PARENTS 786

Dušan Vešligaj **796**
ŽIVETI Z OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI 796
LIVING WITH A CHILD WITH SPECIAL NEEDS 796

Branka Vidmar Primožič **809**
DRUGAČNOST GENERACIJE Z – IZZIV SREDNJEŠOLSKEMU UČITELJU 809
DISSIMILARITY OF GENERATION Z –A CHALLENGE TO A SECONDARY SCHOOL TEACHER 809

Mateja Zorko Pavšar **823**
VI-POLIS – FESTIVAL ZA NADARJENE DIJAKE 823
VI-POLIS – FESTIVAL FOR TALENTED STUDENTS 823

Sabina Žličar **838**
VKLJUČEVANJE OTROK IZ DRUGIH KULTURNIH IN JEZIKOVNIH OKOLIJ V VRTEC 838
INTERGRATION OF CHILDREN FROM OTHER CULTURAL AND LINGUISTIC BACKGROUNDS IN KINDERGARTEN 838

Tinka Žohar **850**
PA KAJ, ČE ME SPREMLJA DRUGAČNOST 850
SO WHAT IF I'M DIFFERENT 850

Muzej novejše zgodovine Celje

Ciril Zlobec

Dr. Tone Kregar (vodja pogovora)

DRUGAČNOST V DRUŽBI SKOZI ČAS

DIVERSITY IN SOCIETY THROUGH TIME

Povzetek

Ciril Zlobec, slovenski pesnik, pisatelj, publicist, prevajalec, novinar, urednik in nekdanji politik, je dobitnik številnih nagrad za književno delo; zavedni Slovenec, ki je s svojo pregovorno kraško trmo že od rane mladosti kljuboval italijanskemu fašizmu. Med drugo svetovno vojno se je priključil narodnoosvobodilnemu gibanju in postal aktivist OF. Po kapitulaciji Italije 1943 se je priključil k partizanom. Po vojni je kar trideset let urejal strani revije Sodobnost. Leta 1990 je postal član predsedstva Republike Slovenije. Pogovor z njim je vodil dr. Tone Kregar, slovenski glasbenik in zgodovinar, direktor Muzeja novejše zgodovine v Celju. V pogovoru sta se sprehodila skozi obdobje skupne države Jugoslavije in drugačnosti znotraj nje, iskanja svoje kulturne kot tudi politične poti, ki je privedla do osamosvojitve, ter skozi vidike šolstva takrat in danes.

Ključne besede: zgodovina, družba, šolstvo, drugačnost

Abstract

Ciril Zlobec, a Slovene poet, writer, publicist, journalist, editor and former politian, is an awardee of numerous prizes for his literary work; as a conscious Slovene, and with his so called Karst stubbornness, he spited against Italian Fascism. During the second WW he joined the People's Liberation Army and became an active member of the Liberation Front. After the Italy's capitulation in 1943 he became one of the Partisans. In years following the end of the war, he has edited the magazine Sodobnost for thirty years. In 1990 he became a member of the Presidency of the Socialist Republic of Slovenia.The interview was led by Dr Tone Kregar, a Slovene musician and historian, the director of the Museum of recent history Celje. During their conversation they went through the period of joined country, namely Yugoslavia, and its inner diversity, the searching of our own cultural and political path, which has led to Independence, as well as through the aspects of education then and now.

Key words: history, society, educational system, diversity

SLOVENIJA - HRVAŠKA

Sara Kolak, Andrej Hajnšek

Peter Kavčič (vodja pogovora)

SOSEDSKA NAVEZA DO OLIMPA

NEIGHBOURLY BOND ALL THE WAY TO OLYMPUS

Povzetek

Sara Kolak, rojena v Ludbergu pri Varaždinu na Hrvaškem, dobitnica zlate olimpijske medalje v metanju kopja, trenutno živi v Celju, Sloveniji. Andrej Hajnšek je trener, ki je mladi atletinji je pomagal na poti do uspeha v Riu. Skupaj sta predstavila njuno sodelovanje, odnos in videnje svojega dela, ki je vsekakor zanimivo tako iz športnega stališča kot tudi stališča premagovanja ovir na področju drugačnosti, kulturne raznolikosti in strpnosti pri oblikovanju športnih rezultatov. Pogovor z njima je vodil športni novinar Peter Kavčič, moderator in komentator televizijskih športnih vsebin, katerega so predvsem zanimali proces sodelovanja med Slovenijo in Hrvaško, čemu vsemu se vrhunski športniki odrekajo v prid rezultatom in sam vidik športnega novinarstva nasploh.

Ključne besede: Hrvaška, šport, sodelovanje

Abstract

Sara Kolak, born in Ludberg near Varaždin in Croatia, a gold medallist at the Olympic Games in javelin, currently lives in Celje, Slovenia. Andrej Hajnšek is a coach who has helped the young athlete on the way to her success in Rio. Together they presented their cooperation, relationship and insight into their work, which is interesting from the sports view as well as from the view on how they manage to overcome the obstacles concerning difference, cultural diversity and tolerance while shaping sports goals. The conversation was led by Peter Kavčič, a presenter and commentator of TV sports contents, who was mainly interested in the process of cooperation between Slovenia and Croatia, what all top sports people must deny themselves in order to achieve results and the aspect of sports journalism in general.

Key words: Croatia, sports, cooperation

Šolski center Celje

Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Ena Gaberšček, Simon Božič, Branko Mihorko

Miha Cafuta (vodja pogovora)

»120 % ŠPORTNIKI«

»120 % ATHLETES«

Povzetek

Magister Branko Mihorko, vodja olimpijske odprave invalidov v Riu, Simon Božič, trener ženske reprezentance v sedeči odbojki in Lena Gaberšček, kapetanka odbojkarske reprezentance, so predstavili problematiko invalidskega športa pri nas. Izvedeli smo nekaj več o začetkih sedeče odbojke, o težavah pridobivanja igralk, … V zaključnem delu se je predstavila kapetanka reprezentance v sedeči odbojki. Med pogovorom se je v ozadju vrtel športni film o invalidih in film Moja pot Lene Gaberšček.

Ključne besede: invalidi, sedeča odbojka, šport

Abstract

MA Branko Mihorko, the leader of Special Olympics delegation in Rio, Simon Božič, the coach of the women's representative team in sitting volleyball, and Lena Gaberšček, the captain of the volleyball team, presented the problematics of sports for disabled. We learned more about the beginnings of sitting volleyball, about difficulties when searching for new players, etc. In closing the captain of the team introduced herself, meanwhile attendants were able to see a sports movie about the disabled and the film Moja pot by Lena Gaberšček.

Key words: the disabled, sitting volleyball, sports

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

Prof. dr. Božo Repe

DRUGAČNOST V DRUŽBI SKOZI ČAS

DIVERSITY IN SOCIETY THROUGH TIME

Povzetek

Profesor dr. Božo Repe je avtoriteta na področju sodobne slovenske zgodovine. Predava doma in v tujini, hkrati pa pripravlja znanstvene in strokovne monografije, ki zajemajo razvoj dogodkov v zadnjih 150-ih letih. Posveča se položaju Slovencev v različnih državnih tvorbah, vprašanjem demokratizacije, parlamentarizma in razvoja civilne družbe, pa tudi širšim družbenim procesom po osamosvojitvi Republike Slovenije. Ukvarja se tudi z vprašanji pouka zgodovine v šoli. V okviru plenarnega predavanja je predstavil dva ključna zgodovinska preloma, ki ju je doživela Slovenija v sodobni zgodovini. Oba: druga svetovna vojna in osamosvojitev, sta bila tesno povezana z deportacijami, begunstvom, rasističnim in šovinističnim odnosom do drugih. Izpostavil je vprašanja ali smo se iz obeh prelomnic kaj naučili, postali bolj demokratični, bolj strpni in ali so nas lastne tragične izkušnje naučile drugačnega odnosa do ljudi, ki se ne po lastni krivdi znajdejo v brezizhodnem vrtincu zgodovinskih okoliščin.

Ključne besede: Slovenija, narodnoosvobodilni boj, osamosvojitev, begunska kriza, vloga civilne družbe

Abstract

Professor dr Božo Repe is an authority in the field of modern contemporary history. He lectures at home as well as abroad, in the meantime he publicizes scientifical and professional monographies which include the development of recent events in the last one hundred and fifty years. He is dedicated in establishing the position of Slovenes in different political entities, answering questions raised concerning the process of democracy, the institution of parliament, and the development of the civil society, as well as to other broad social processes after the Independence of Republic of Slovenia. He also deals with the question of history lessons at schools. During his presentation he presented two main historical milestones that Slovenia has undergone in its contemporary history. Both, the 2nd World War and the Independence, were closely connected to deportations, refugeeism, racist and chauvinist attitude towards others. His question posed is if we have learned from the two main milestones at all, if we have become more democratic in aspect, and if our

own tragic experiences have taught us to better our attitude towards people that are by no means guilty of finding themselves in the whirlpool of inevitable historical circumstances.

Key words: Slovenia, the People's Liberation Army, the Independence, refugee crisis, the role of civil society

Narodnoosvobodilni boj 1941-1945, osamosvojitev 1991, begunska kriza 2015/2016 in vloga civilne družbe

Slovenija je v sodobni zgodovini doživela dva ključna zgodovinska preloma: drugo svetovno vojno in osamosvojitev. Oba sta bila tesno povezana tudi z deportacijami, begunstvom, rasističnim in šovinističnim odnosom do drugih (v času prve svetovne vojne okupatorskega do Slovencev, v času osamosvojitve Slovencev do prebivalcev iz drugih republik, kar se je izrodilo v t.i. izbris). Danes, ko obeležujemo petinsedemdeseto obletnico ustanovitve OF in petindvajsetletnico samostojne slovenske države, sta oba procesa povezana z različnimi pogledi in tudi revizijo zgodovine. Kljub različnim pogledom je zgodovinsko dejstvo, da je OF, ki je organizirala slovenski odpor med drugo svetovno vojno in ga vodila, večino narodno-političnih ciljev izpolnila. Osvobodila je slovenski narod. Čeprav ni v celoti dosegla združitve vseh Slovencev v eni državi (Zedinjena Slovenija), je uspela s priključitvijo Primorske. Slovencem so dobili status republike v jugoslovanski državi, z ustavo, lastnim parlamentom in vlado ter pravico do samoodločbe vključno s pravico do odcepitve, česar niso imeli prej nikoli v svoji zgodovini. S spremembo družbenega reda (uvedbo socializma), so bili sicer na radikalen in specifičen način izpeljani tudi nekateri modernizacijski procesi, ki jih prejšnje meščanske elite niso želele ali zmogle izpeljati (ženska volilna pravica in širša emancipacija, ločitev cerkve od države, industrializacija družbe, večja socialna enakost). V sedanjih razmerah, ko se doma in v EU soočamo s permanentno revizijo in relativizacijo zgodovine in njeno politično zlorabo, ko se soočamo z novim fašizmom, ki tokrat ni v uniformah (ne še!), pač pa v Armanijevih oblekah in kravatah, je treba spomniti, da se je komaj eno in pol milijonski narod že tri mesece po okupaciji uprl vsem trem okupatorjem: nemškemu, italijanskemu in madžarskemu. Okupatorji so na slovenskem ozemlju stalno kršili mednarodno pravo: streljali so talce, pošiljali ljudi v koncentracijska taborišča, jih sistematično deportirali, da bi izpraznili slovensko nacionalno ozemlje, izvajali prisilno mobilizacijo, požigali vasi, da bi preprečili povezavo prebivalstva s partizani. Dva od treh okupatorjev (italijanski in madžarski) sta slovensko ozemlje s podporo kolaboracionistov tudi priključila svojim državam, medtem, ko je nemški to nameraval, a potem zaradi odpora

ni uresničil. Velja se vprašati, na katerih slikah bomo ob obletnici vrednote: protifašističnih in narodnoosvobodilnih ali kolaborantskih in fašističnih? In velja spomniti na pesem evangeličanskega pastorja Martina Niemöllerja o molku in gledanju stran: »Ko so prišli pome, ni bilo nikogar več, ki bi lahko protestiral«.

Osamosvojitev Slovenije se je, podobno kot odpor med drugo svetovno vojno, zgodila zaradi odločilnih sprememb v svetu, predvsem v vzhodnoevropskih državah, ki so se zgodile leta 1989, torej pred razpadom Jugoslavije. Danes se te stvari vidijo nekako samoumevne, neizbežne, a seveda ni bilo tako. Teza o tem, da so ZDA z oboroževalno tekmo in tudi sicer ekonomsko izčrpale vzhodni blok, da se je socializem vzhodnoevropskega tipa enostavno izpraznil, pa da je k padcu odločilno prispeval tedanji papež ipd. iz ideoloških razlogov poenostavljene in pisane za nazaj. Nedemokratični režimi lahko zdržijo zelo dolgo, to vidimo npr. pri Severni Koreji. Tudi na Kitajskem je tedaj šel proces v nasprotno smer, zgodil se je pokol na Tiananmenu. Procesi bi se lahko torej tudi v vzhodni Evropi in v Jugoslaviji obrnili v nasprotno smer.

Slovenija Jugoslavije v resnici ni hotela zapustiti, v to so jo prisilile notranje razmere, pa tudi izguba strahu pred zgodovinskimi sovražniki Nemci in Italijani ter strah, da Jugoslavija ne bo zmožna vstopiti v evropske integracije. Znotraj Jugoslavije je tako kar zadeva demokracijo kot ekonomski razvoj (tu še posebej) v primerjavi z vzhodnoevropskimi državami v povojnih desetletjih ustvarila veliko prednost. Ta je začela izginjati šele po osamosvojitvi z ropanjem in izčrpavanjem nekdanje družbene lastnine ter propadom še v osemdesetih letih uspešnih in izvozno naravnanih podjetij. Del politike pa se tudi sicer ves čas trudi, da bi Slovenijo v evropski in svetovni percepciji izenačila z vzhodnoevropskimi državami. Slovenija je imela izjemno razvito ekonomsko demokracijo v obliki samoupravljanja, enopartijski sistem, ki je bil že sicer bistveno drugačen kot na vzhodu pa se je v osemdesetih letih močno zmehčal, leta 1986, torej precej prej kot na vzhodu, pa so se s prihodom Milana Kučana tudi začeli reformni procesi v nekdanji ZKS. Jugoslavija pa je tudi imela odprte meje in ni bila članica nobenega bloka, pač pa gibanja neuvrščenih. Izrazito kapitalistični Wall Street Journal, tedaj ameriški časnik z najvišjo naklado, je septembra 1988 v obširnem članku Slovenijo opisal kot republiko s težnjo po kapitalizmu in demokraciji in zapisal, da je 1,7 milijona Slovencev

ustvarilo »najbolj bogato komunistično zaplato na svetu«, slovenske komuniste pa označil za »jeffersonovske«.

Neuspešno reševanje jugoslovanske krize, iz katere je sicer Slovenija izšla dokaj srečno, je pokazalo, da EU brez ZDA ni zmožna reševati kriznih situacij na svojem ozemlju (kar seveda v praksi pomeni tudi nadaljevanje podrejenosti, kakršna se v zahodni Evropi vzpostavila po drugi svetovni vojni), da torej ne zmore funkcionirati kot učinkovita zveza držav. Žal se iz tega v zadnjih dveh desetletjih ni nič naučila, zato so njene reakcije od krize do krize slabše, bodisi, da gre za ekonomske (grška kriza), bodisi vojaške ali politične (ukrajinska in begunska). Očitni agoniji že dve desetletji prepušča tudi Bosno in Hercegovino in tudi Makedonijo, ki komajda še obstaja kot država.

Kaj pa slovenska državnost: je v resnici tudi vsebinska in je izpolnila pričakovanja ali gre zgolj za še eno od t. i. novodobnih »pupet states«? Smo se iz obeh prelomnic kaj naučili? Smo postali bolj demokratični, bolj strpni? So nas lastne tragične izkušnje naučile drugačnega odnosa do ljudi, ki se ne po lastni krivdi znajdejo brez vsega na begu, v brezizhodnem vrtincu zgodovinskih okoliščin? Ali pa smo ob sedanji begunski krizi zgodovinski spomin, kot že tolikokrat prej, izgubili?

In kakšno vlogo je v prelomnih obdobjih odigrala civilna družba?

LUKSEMBURG

Lycée technique de Lallange

Mag. Nina Brauckmann Babic

Valentin Punčoh (vodja pogovora)

MULTIKULTURNA DRUŽBA IN ŠOLA

MULTICULTURAL SOCIETY AND SCHOOL

Povzetek

Mag. Nina Brauckmann Babic je zaposlena na Lycée technique de Lallange v Luxembourgu kot učiteljica nemščine, angleščine in trgovske sekcije. Poleg tega je dejavna še na gospodarski zbornici in ministrstvu za šolstvo, kjer pripravlja uradne šolske programe za trgovce in marketing. Luksemburg je multikulturna država, kar se močno odraža tudi v šolskem sistemu, ki v Luksemburgu doživlja stalne spremembe. Zaradi treh uradnih jezikov v državi, je v šolski sistem vpeljan tudi sistem poučevanja teh jezikov ter angleščine. V redno izobraževanje so vključeni vsi otroci, tudi tisti s posebnimi potrebami, ki jim je namenjena posebna pozornost. Zaradi velikega priseljevanja v državo, se v šoli učitelji spopadajo s komunikacijskimi barierami, učitelji so pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti in so zaradi tega tudi zelo obremenjeni. Luksemburški šolski sistem zaznamuje poleg naštetega tudi nekoliko drugačen šolski koledar in sistem ocenjevanja, katerega del je tudi opisno ocenjevanje.

Ključne besede: Luksemburg, šolski sistem, multikulturna družba

Abstract

MA Nina Brauckmann Babic works at Lycée technique de Lallange in Luxembourg as a teacher of German, English and Commerce. In addition to teaching she also works for Chamber of Commerce and the Ministry of Education, where she prepares educational programmes for merchants and marketing. Luxembourg is a multicultural country, which can be seen in its school system. Luxembourg school system regularly undergoes constant change. Due to three formal languages, obviously the school system has implemented the teaching of these as well as English. All children are included in regular educational process, also children with disabilities, who are given special care and attention. Because of heavy migrations into the country, teachers at schools have to deal with communicational barriers; they usually have to rely on their own resourcefulness and are therefore much burdened. Luxembourg educational system is in a way also different of somewhat different school calendar and grading system, where a descriptive grading can be found.

Key words: Luxembourg, school system, multicultural society

MEHIKA

Christian Dobrajc Frias

Dušan Vešligaj (vodja pogovora)

MIT IN RESNICA O MEHIKI

THE MYTH AND THE TRUTH ABOUT MEXICO

Povzetek

Christian Dobrajc Frias je bila rojena 5. 12. 1980 v Tampicu v Mehiki. Po poklicu je diplomirana ekonomistka s poudarkom na mednarodni trgovini. Leta 2002 je na podlagi izmenjave študentov študirala en semester na Ekonomski fakulteti v Mariboru in en semester v Jönköping International Business School na Švedskem. V Slovenijo se je preselila pred devetimi leti in dela trenutno za podjetje Baron International d. o. o. kot brand menedžerka oz. vodja produktov. Njen materni jezik je španščina, tekoče govori angleško in slovensko ter pogovorno italijansko in portugalsko. Na simpoziju nam je v pogovoru z Dušanom Vešligajem predstavila Mehiko, njene zanimivosti, način življenja. Beseda je tekla tudi o tem, kako vidi Slovenijo kot tujka in kako Slovenci sprejemajo tujce. Razbila je marsikateri mit in odkrila marsikatero resnico o Mehiki.

Ključne besede: Mehika, drugačnost, tujci

Abstract

Christian Dobrajc Frias was born on 5th December 1980 in Tampico, Mexico. She is an economics graduate, majored in international trade. In 2002 she was able to study abroad for the whole semester due to student exchange at the Faculty of Economics and Business in Maribor, and after that at Jönköping International Business School in Sweden. She has moved to Slovenia nine years ago and currently works for company Baron International. d.o.o. as a brand manager or respectively product manager. Her mother tongue is Spanish, but she is fluent in English and Slovene; she is also familiar with Italian and Portuguese. At the symposium she and Dušan Vešligaj presented Mexico, its interesting facts, their way of living. It has been said how she sees Slovenia as a foreigner and how Slovenes accept foreign people. Many myths have been broken and many truths about Mexico unveiled.

Key words: Mexico, diversity, foreigners

BOSNA IN HERCEGOVINA

Srednja škola za saobraćaj i komunikacije Sarajevo

Kemal Jaganjac

EFEKTI REFORME SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE U BIH – VET REFORME – PRIMJER IZ PRAKSE

THE EFFECTS OF THE REFORM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN BOSNIA AND HERZEGOVINA - VET REFORMS - CASE STUDY

Sažetak

Modularna forma nastavnih planova i programa u BiH se počela uvediti kroz Reformu stručnog obrazovanja i obuke u BiH od 1997. godine kroz višefazni projekat Evropske komisije. Projekt je dobio EU VET (podporojekti FARE i GTZ). Naša škola se uključila u projekt EU VET3 BiH 2007.godine, kao pilot škola, i u proteklom periodu izvela testiranja modularnih nastavnih planova i programa na dvije generacije učenika. U radu će biti prezentovane realne poteškoće koje su se javljale u fazi pripreme, predlaganja, donošenja, implementacije i evaluacije modularnih nastavnih planova i programa u našoj školi kao i konkretni učinci, odnosno prednosti koje su postignute uvođenjem i implementacijom modularnih programa u školi u odnosu na nastavne planove i programe koji su im prethodili odnosno po kojima se i danas izvodi nastava. Kroz jednu uporednu analizu postignutih rezultata znanja, vještina i kompentencija učenika koji su se obrazovali po modularnom nastavnom planu i programau i istih rezultata učenika koji su se obrazovali po starom nastavnom planu i programu, pokazati ćemo koji su efekti postignuti uvođenjem reformisane modularne nastave.

Ključne riječi: nastavni plan i program, modularna nastava, reforma, efekti, uporedna analiza

Abstract

The modular form of curricula in Bosnia and Herzegovina started to deploy the reform of vocational education and training in Bosnia and Herzegovina since 1997 through a multi-phase project of the European Commission. The project has received EU VET (FARE sub-projects and GTZ). Our school has been involved in the EU project VET3 BiH since 2007, as a pilot school, and in the last period carried out testing of modular curricula on two generations of students. In this paper will be presented real difficulties which occurred in the stage of preparation, proposing, adoption, implementation and evaluation of modular curriculum in our School as well as specific effects or benefits that are achieved with the introduction and implementation of modular programs in the school in relation to the curricula that preceded them and according to which has still been lectured. Through a comparative analysis of the results of knowledge, skills and competence of students who are

educated in a modular curriculum and the same results students who were educated under the old curriculum, we will demonstrate what are the effects achieved by introducing reformed modular teaching.

Key words: curriculum, modular education, reform, effects, comparative analysis

HRVAŠKA

Osnovna škola Sveti Križ Začretje

Sandra Majsec

KARTA ZAVIČAJA

THE MAP OF HOMELAND

Sažetak

Cilj rada bio je otkriti zanimljivosti Krapinsko-zagorske županije te napraviti kartu iste. Za potrebe učeničkog istraživačkog rada izradila sam radnu bilježnicu sa zadacima, uputama za rad i ključnim podacima o županiji. Glavna metoda rad bilo je istraživanje putem interneta. U istraživanje su bili uključeni i roditelji jer su nam trebala mišljenja ljudi iz drugih krajeva Republike Hrvatske. Roditeljski zadatak bio je putem društvenih mreža istražiti po čemu je drugima poznata naša županija. Učenici su radili u parovima u informatičkoj učionici škole. Ocjenjivala sam originalnost njihovog prezentiranja rada. Nakon dvomjesečnog istraživačkog rada i suradnje s roditeljima nastala je karta županije sa zanimljivostima koje su učenici otkrili. Na kraju smo s načelnikom općine dogovorili izradu male „knjižice“ o županiji.

Ključne riječi: karta županije, istraživački rad

Abstract

The aim of work was to reveal the beauty and points of interest in the district of Krapina and making of the map as well. For pupil's research needs I've made a workbook with tasks, instructions and key words. The main work method was internet research. Parents were also included into the research because the opinion of people outside of Krapina district was also important and valuable. Their task was to find out what was Krapina district known for in the other areas around the country. They used social networks for their research. Pupils were working in pairs in IT classroom. Their originality of presentations were graded. After two months of research the map of Krapina district was made including all the interesting facts that pupils found out about their homeland. At the end of our work, we agreed to publish a small book about our district,supported by local government.

Key words: the map of district, research

HRVAŠKA

Osnovna škola Đure Prejca Desinić

Božica Mandić

PODUZETNIŠTVO U ŠKOLI

ENTREPRENEURSHIP IN SCHOOL

Sažetak

Uvođenjem Građanskog odgoja i obrazovanja u nastavni proces koji se odvija međupredmetnom korelacijom i integracijom sadržaja, otvaraju se mogućnosti za poticanje poduzetništva kod učenika osnovnih škola. Cilj ovoga rada bio je upoznati tradicijsku igračku koja je tržišno potpuno neprepoznatljiva. Iako je suvremeno tršište preplavljeno raznolikim igračkama koje svojim izgledom i namjenom privlače djecu i roditelje, ovim smo istraživanjem radili na osvjećivanju (edukaciji) mladih ljudi o potrebi očuvanja narodnih običaja vezanih uz izradu dječje igračke i to na način da ne mijenjamo izvornost dječje igračke u izgledu, materijalu i primjeni, već da pronalazimo kreativna marketinška rješenja koja će igračku približiti mladim naraštajima i osvojiti njihova srca. Osmišljavanjem marketinške kampanje, izradom promotivnih poruka, učinkovitijom i ciljanom promidžbom i promocijom, radom na osmišljenijoj komunikaciji s potencijalnim kupcima željeli smo razvijati poduzetnički duh osnovnoškolaca.

Ključne riječi: tradicijska igračka, poduzetništvo, marketing

Abstract

With the introduction of Civic Education in the teaching process (marked by intersubject correlation and content integration), opportunities for the promotion of entrepreneurship in elementary school pupils arrise . The aim of this paper was to study and popularize the traditional toy that is totally unrecognizable on the market. Although the modern market is flooded with a variety of toys that attract children and their parents with their appearance and function, the aim of this research was to educate young people about the need of preservation of traditional customs related to making of toys in a way not to alter the originality of children's toys in appearance, material and application, but to find creative marketing solutions which will bring the toy closer to young generations and win their hearts. Designing of the marketing campaign, creating of promotional messages, more efficient and targeted advertising and promotion, working on communication with potential buyers, we wanted to develop the entrepreneurial spirit of elementary school pupils.

Key words: traditional toy, entrepreneurship, marketing

1 Uvod i teorijska ishodišta

Stavljajući razvoj učenikovih kompetencija u središte odgoja i obrazovanja hrvatskog školskog sustava, uvodeći kurikulumski pristup planiranju i programiranju te određujući građanski odgoj i obrazovanje kao obveznu međupredmetnu temu kojom se učenici osposobljavaju za »aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge« (NOK), stvoreni su uvjeti za međupredmetno povezivanje sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja, ali i njihovo provođenje kroz izvanastavne i projektne aktivnosti.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi 2010. godine predlaže međupredmetni sadržaj *Poduzetništvo* koje u području osnovnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj nije do tada bilo zastupljeno u nastavnim sadržajima ni kao pojedini predmet ni kao dio nekog drugog nastavnog predmeta.

Europski parlament i Europsko vijeće, u svojim preporukama za razvoj poduzetništva, naveli su definiciju i načela te ključne kompetencije cjeloživotnog učenja. Prema tome gledištu, poduzetništvo predstavlja sposobnost pojedinca da pretvara ideje u djela. Ono podrazumijeva kreativnost, inovativnost, sposobnost razumnog preuzimanja rizika, kao i sposobnost planiranja, nenasilnog rješavanja sukoba organiziranja te vođenja projekata kako bi se postigli određeni ciljevi. Kompetencijski pristup učenju implicira tri osnovna područja i to: znanje, vještine i stavove. Uzimajući u obzir dob djece u razrednoj nastavi čitav je projekt fokusiran na usvajanje pozitivnih i pravilnih stavova o poduzetništvu ne zanemarujući ni znanje ni vještine.

Poduzetništvo se provlači kroz svakodnevni obiteljski život dio kojeg su i dječje igračke.

Dječje igračke neiscrpno su područje za nove poslovne ideje, a potražnja za opremom za djecu uvijek je prisutna (činjenica je da su roditelji i bake i djedovi i tete i svi ostali „slabi“ na klince), pa ni ne iznenađuje veliki izbor igračaka i svega ostalog za djecu u za to specijaliziranim trgovinama.

Nasrtljiva i bešćutna hladnoća plastike ispunja dječje sobe i kutke u kojima se djeca igraju. Događa se često i prečesto da djeca koja stanuju u istim zgradama, odijeljena nebrojenim zidovima, samuju s igračkama koje, kao ni ovo vrijeme, nemaju smisla za igru.

Raznovrsnim električnim željeznicama i auto-pistama nisu potrebna djeca. Njima je dovoljno da ih uključite i dalje će se zabavljati sama sa sobom. Prvotno uzbuđenje u drugovanju s

takvim igračkama brzo prijeđe u ravnodušnost i dosadu koje su tako pogubne za razvoj djece. Proizlazi da više ni igračke, kao nažalost ni roditelji, nemaju vremena koje bi u srdačnoj i mudroj zauzetosti posvetili djetetu.

Igra je sastavni dio života. U igri dijete postepeno i na lakši način rješava svoje sukobe što se javljaju u tijeku njegova razvitka. Igrajući se, dijete pronalazi igračku u svakom predmetu. Za njega kartonska kutija postaje auto, pluteni čep postaje zvrk, komad drveta kućica ili čamac. U svakome je trenutku dijete sposobno okrenuti prvotnu funkciju predmeta. Kad promatramo tu igru, stječe se dojam da je «prava» igračka u igri beznačajna. Važnija je igra i sposobnost ili želja djeteta da se igra i zanosi svojom maštom, a sve je drugo tome podređeno. Djetetu treba pružiti dovoljno mogućnosti za spontanost i stvaralačku igru. U posljednje se vrijeme sve više govori i piše o nedostatku igre, o nasilnoj igri, o usamljenosti, otuđenosti i samovanju djece, o negativnim utjecajima medija uz koje djeca provode sve više slobodnog vremena.

U posljednjih desetak godina učiteljskog rada u četverorazrednom kombiniranom odjelu slušamo bake i djedove kako s dozom nostalgije pričaju o svojoj mladosti, dječjim igrama i igračkama, o tome kako su se oni igrali, izrađivali svoje igračke. Zainteresirale su nas njihove priče. One su nas potaknule i krenuli smo u istraživanje razvijajući *Projekt građanskog odgoja i obrazovanja* kako bismo doznali čime su se i kako igrali naše bake i djedovi u vremenu bez električne energije, mehaničkih, plastičnih, baterijskih ili elektronijskih igračaka te pokušali i mi izraditi pokoju drvenu igračku.

2 Poduzetništvo u školi

2.1 Gost u razredu

Da bismo se upoznali s načinom igre i vrstama igračaka s kojima su se igrali naši djedovi i bake, pozvali smo nekoliko njih u školu kako bi kao gosti sudjelovali u tijeku nastavnog procesa. U razgovoru s njima saznali kako su u Hrvatskom zagorju krajem 19. i početkom 20. stoljeća nastale dječje igračke koje su proizvodile manje obrtničke radionice.

Drvene su igračke većinom pravili seljeci u široj okolici Zagreba (Laz Bistrički) izrađujući ih ručno. Muškarci su ih oblikovali od drveta, a žene oslikavale. Najčešće su to bile svirale s jednom ili dvije cijevi , štap s gornjim dijelom u obliku sjekirice te igračka u obliku ptice na

kotačima kojoj se pri vožnji pokreću krila. Izrađivane su od vrbova drveta, a ukrašavale geometrijskim ornamentima, dobivenima paljenjem površine. Umjesto nekadašnjeg politiranja, danas se više upotrebljava žuta ili narančasta prirodna boja na koju se, kada se osuši, nanosi ukras, i to najčešće crvenom, zelenom ili crnom temperom. Roditelji bi svojoj djeci na proštenjima kupovali takve drvene igračke.

Jedan je djed donio neobičnu drvenu igračku i nitko od nas prisutnih nije znao kako se zove i način kako se rukuje. Upoznali smo *Vrglec*, tradicijsku dječju igračku. Toliko nas je oduševila svojim »vrgljanjem« da smo odlučili upoznati lokalnu i širu zajednicu s vrijednošću te, već pomalo zaboravljene igračke.

2.2 Izrada anketnih pitanja i provedba anketnog upitnika među roditeljima učenika škole

Na satovima razednog odjela pristupili smo izradi anketnog upitnika kojim smo željeli saznati koliko se roditelji igraju s djecom te koji su razlozi kupovanja igračaka. Kako bismo izradili što kvalitetniji anketni upitnik (u prilogu), pažljivo smo birali ometače za ponuđene odgovore. Podijelili smo anketni upitnik roditeljima i nakon obrade rezultata prikazivali smo i »čitali« grafove na satu matematike. U svrhu istraživanja sudjelovala su oba roditelja. Kako bismo dobili što preciznije rezultate, zamolili smo i ostale učenike naše škole da njihovi roditelji ispune anketni upitnik. Nakon tumačenja i rasprave o rezultatima, zaključili smo sljedeće: 92% roditelja samo povremeno kupuje igračku, njih 71% smatra da igračka služi stjecanju znanja, 81% rodtelja mišljenja je da igračka mora razvijati maštu, dok njih 64 % smatra kako se igračka koristi isključivo za zabavu. Čak 72% roditelja iskazuje kako nema vremena za igru, a 74% kupnjom igračke nadoknađuje svoju odsutnost i nedostatak kvalitetnog vremena za druženje s djetetom. 79% roditelja dalo je izjavu kako im nije važno kakva je igračka, dok 32% roditelja nikakva igra ne zanima. Rezultate ove ankete koristila je razredna učiteljica za oblikovanje radionica za rad s roditeljima želeći naglasiti potrebu da provodeći vrijeme s djetetom razvijamo povjerenje, bliskost i povezanost, zajedništvo, ljubav i podršku.

2.3 Ručno izrađivanje dječje igračke *Vrglec*

U želji da dječju igračku *Vrglec* predstavimo na Danima grada i na taj način senzibiliziramo javnost za prepoznavanje vrijednosti takve drvene igračke, zamolili smo djeda da rastavi igračku te smo upoznali njegove dijelove i način sklapanja kako bi dječja igračka proizvodila zvuk prilikom vrtnje. Za potrebe istraživanja, na satovima izvannastavnih aktivnosti uspostavili smo eksperimentalnu i kontrolnu skupinu učenika koje su provodile određene zadatke. Kontrolna skupina je izrađivala dječju igračku kako nas je djed poučio, dok je eksperimentalna skupina mijenjala svojstva oraha, propelera i konca.

Slika 1: Dijelovi *Vrgleca* (kontrolna skupina)

Opažanja:

Da bi se kroz orahovu ljusku provukla osovina i konac, kontrolna skupina učenika dubila bi orahovu ljusku uz pomoć metalne lopatice napravljene od čavla kroz jednu od tri izbušene rupice na orahu. To je dugotrajan proces, pa su učenici predložili da bismo ga mogli ubrzati razdvajanjem polovica orahovih ljusaka nožićem i na taj način brže izdubiti jezgru oraha. Nakon što je eksperimentalna skupina učenika orahove ljuske razdvojila nožićem, izdubili bi orahovu jezgru i ljepilom zalijepili dvije orahove ljuske. Već prilikom prvih odvajanja ljuski nožićem, dolazi do pucanja ljuske u 60% slučajeva. U preostalih 40% orahovih polovica koje smo lijepili, montirali smo sve dijelove i nakon trzajnih poteza špage i okretanja propelera, orahova ljuska nije izdržala trzajne poteze i opet bi se ljuska razdvojila.

Zaključili smo kako je tradicijsko dubljenje jezgre uz pomoć bušenja triju rupica na orahovoj ljusci i vađenja jezgre metalnom lopaticom sigurnije jer ne dolazi do pucanja polovica orahovih ljuski uslijed trzajnih momenata okretanja propelera.

Slika 2: Pucanje orahove ljuske ako se razdvaja nožićem (eksperimentalna skupina)

2.4 Izrađivanje marketinškog plana za promociju dječje igračke

Proučavajući i istraživajući poduzetničke kompetencije i proširivajući poduzetnički rječnik, tražili smo moguća rješenja za promociju dječje igračke kako bi ona postala prepoznatljivi dio našega kraja i kako bi ju turisti poželjeli kupiti. Suradničkim učenjem i raspravljanjem u grupnoj interakciji, učenici su uočavali i zapisivali za svaku ideju njene pozitivne strane, ali i poteškoće na koje bi mogli nailaziti u realizaciji danih prijedloga. Svaka je skupina prezentirala rezultate grupne aktivnosti te su svi učenici dobili uvid u cjelinu teme kojom su se bavili. Nakon rasprave, skupine su se usuglasile da bi trebalo što veći broj ljudi upozanti s dječjom igračkom. U tablici slijede primjeri koje su učenici uočili promišljajući o mogućnostima promocije dječje igračke.

Tabela 1: Mogućnosti promocije dječje igračke

UPOZNATI LJUDE S VRIJEDNOŠĆU DJEČJE IGRAČKE VRGLEC		
	POZITIVNO	POTEŠKOĆE
Organizirati radionice izrade dječje igračke - sajmovi, kulturne manifestacije	- puno djece bi naučilo izrađivati vrglec - možemo koristiti kućicu u Muzeju Staro selo - usavršili bismo se u izradbi igračke - radionice prezenirati u Centrima za rad s djecom s posebnim potrebama - didaktička vrijednost *Vrgleca* – razvija motoričke sposobnosti	- kako organizirati obvezni nastavni proces i opravdati izostanke s nastave - problem prijevoza, naplata - osigurati financijska sredstva za nabavku kutijica za pakiranje, etiketa, deklaracije
Zamolba muzeju da izloži Vrglec na svojim policama u suvenirnici	- dostupan turistima i posjetiteljima muzeja - veća mogućnost prodaje	- dječja igračka nije znanstveno istražena i ne može u bilo koji muzej (npr. srednjovjekovni u Dvor Veliki Tabor) - za prodaju je potrebno izraditi mnogo igračaka - nedostatak vremena
Povezati se s obrtničkom komorom Krapinsko-zagorske županije	- dobiti savjete kako senzibilizirati ljude za proizvod - namaknuti novac za prezentaciju i ostale potrebe - mogućnost izlaganja *Vrgleca* na obrtničkim sajmovima	- ljudi iz komore nemaju vremena za dječje projekte - nedostak sredstava za projekte škole - novac dobivaju udruge, a ne škole

Uputili smo i zamolbu voditeljici *Dvora Veliki Tabor*, gđi. Nadici Jagarčec da nas pouči što je sve potrebno poduzeti kako bi naša igračka osvojila tržište. Ugostila nas je u Dvoru i upoznala s mogućom marketinškom strategijom. Napomenula je kako je važna promocija kojom bismo potrošačima željeli prenijeti informacije o dječjoj igrački *Vrglec*. Poučila nas je kako je reklama vrlo važna i kako se možemo reklamirati u novinama, na Internetu, radiju i ostalim medijima. Predložila nam je i nagradne igre u kojima bi dječja igračka bila nagrada (npr. u radio-emisijama) ili izlaganje i izradba dječje igračke na sajmovima i izložbama.

2.5 Izrada promotivnih aktivnosti za reklamiranje dječje igračke

Kojim se sve trikovima služe oglašivači kako bi pretvorili naivne i senzibilne potrošače – djecu, a samim time utjecali i na odrasle potrošače i koje su sve posljedice toga? Kako se mjere opreza potrebne da bismo zaštitili svoje najmlađe ne bi pretvorile u borbu s vjetrenjačama, potrebno je temeljito se upoznati s namjerom i strategijama medijskog oglašavanja. Proučavali smo reklame i učenici su izdvajali one koje su im najzanimljivije.

Tijekom satova hrvatskoga jezika, naučili smo da su reklame jednostavan način da se bilo što proda na najdjelotvorniji način. Najvažnija moć reklame je laka dostupnost, privlačnost i uvjerljivost. Pisali smo kratke reklame za određene proizvode sa ciljem da se naglasi najvažnija komponenta proizvoda kojeg želimo prodati. Naučili smo da je slogan moto, fraza ili kratka rečenica koja se koristi u komercijalne svrhe. Cilj joj je da čestim ponavljanjem bude lako zapamćena, prepoznata ideja koju ona plasira.Raspisali smo natječaj na koji su se mogli prijaviti učenici naše škole sa ciljem izrade najboljeg slogana, jingla, jumbo plakata te scenarija za TV reklamu s temom dječje igračke *Vrglec*.

Prijedlozi za najbolji slogan: »Vrglec - prirodan i tradicijski!«; »Za učenje i igru«, zagorski vrglec. Nagrađeni slogan je: »100% prirodno! To je to!«

Učenik je napisao i pjesmu »Vrglec« za koju smo napisali note (u prilogu). Stvaralački oblik izražavanja nastao je na satu glazbene kulture. Kratku skladbu (jingl) poslali smo na radio postaju kako bismo snimili radijsku reklamu.

Vrglec

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, oreh se vrti.

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, špagicu vrti.

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, okoli beži

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, fort se vrti.

Vrglec, tradicijska je dječja igračka iz zagorskoga kraja.

Vrglec, 100% prirodno! To je to!

Kao prijedlozi scenarija za televizijsku reklamu pokušaji su dramskih improvizacija i izrade stripa. Do sada nismo uspjeli uspostaviti kontakt za snimanje TV reklame.

3 Zaključak

Djecu koja uništavaju igračke nazivaju obijesnom, a djecu koja ih gomilaju zahvalnom. No, uništavanje i gomilanje igračaka samo su dva različita očitovanja iste bolesti: te tako goropadne površnosti i ispraznosti od kojih zamire sve dobro. Djeci su potrebne igre i igračke s kojim će biti u stvaralačkom odnosu. Potrebne su im igračke koje u sebi nose toplinu i nježnost i koje nude ne samo sebe nego i nove svjetove.

Tradicijska dječja igračka *Vrglec* danas je gotovo potpuno nestala iz života djece zagorskoga kraja. Njihov zaborav možemo tumačiti postupnim preoblikovanjem tradicijskog načina života.

Projekt *Poduzetništvo u školi* doveo nas je do zanimljivih zaključaka:

- djeca koja žive u mjestima sa seoskim obilježjima u vrlo malom broju poznaju tradicijske dječje igre i igračke,
- roditelji redovito kupuju industrijske igračke kako bi dijete obradovali poklonom,
- pri kupnji paze da igračka bude odgojna, te da djetetu pruži nova znanja,
- mali broj roditelja izrađuje igračke za svoje dijete navodeći kako nemaju vremena ili znanja za njenu izradbu,
- vrlo je malo roditelja koji pridaju važnost tradicijskoj igri ili igračkama ocjenjujući kako za iste nemaju vremena, a i da imaju, ne znaju izrađivati tradicijske igračke,
- nažalost, malen je broj roditelja koji redovito izrađuje igračke za svoje dijete ili se aktivno igra sa svojom djecom, uživajući na taj način u zajedničkom druženju
- svud oko nas su reklame: bliješte s velikih jumbo plakata, skrivaju se na autobusnim stanicama, iskaču iz dnevnih novina, ali najviše pažnje zaokupljaju zanimljivim scenama s TV ekrana, mijenjaju naš život podilazeći nam u našim željama i potrebama.

Unatoč promjenama u sadržajima, oblicima i materijalima suvremenih igračaka današnjeg svijeta djeteta, osjeća se potreba povratku prirodnim materijalima, tj. tradicijskoj igrački, osjeća se potreba zajedničke igre kako roditelja s djecom, tako i zajedničkih prijateljskih igara.

Mi smo u tome barem djelomično uspjeli: svojim smo istraživačkim radom potaknuli kako roditelje, djedove i bake, tako i djecu na zajedničku igru i zajedničko provođenje slobodnog

vremena njegujući tradicijsku igru i izradbu drvenih dječjih igračaka, osvijestili smo utjecaj reklama na naše svakodnevne odabire te usvojili dio poduzetničkog rječnika i načina poslovanja – od ideje do proizvoda.

Ostaje nam još reklamiranje *Vrgleca* na obrtničkim sajmovima.....

4 Literatura

1. ARAMBAŠIĆ,S. *Poduzetništvo*.1. Zagreb: Mate. 2007.
2. BERNIK, J. in ĐURĐEVIĆ, S. P*oduzetništvo*, udžbenik za prvi razred srednje ekonomske škole. Zagreb: Školska knjiga. 2013.
3. BONIFAČIĆ, N. R. *Narodne drame, poslovice i zagonetke*. Zagreb: Matica hrvatska. 1963.
4. ILIŠIN, V. *Djeca i mediji*. Zagreb: Idiz. 2001.
5. KNEŽEVIĆ, G. *Naše kolo veselo*. Zagreb: Ethno. 1993.
6. VRANČIĆ, M. *Budimo poduzetni*! Učenje za poduzetništvo u osnovnoj školi. Inspired by learning.

5 Prilozi:

Prilog 1: Anketni upitnik proveden s roditeljima

Osnovna škola Đure Prejca Desinić

Područni razredni odjel Vinagora

ANKETA

Učenici Osnovne škole Đure Prejca u Desiniću, Područni razredni odjel Vinagora provode istraživanje o tradicijskim igračkama. Molimo Vas da odgovorite na ova pitanja kako bismo doznali razloge kupovanja igračaka. Unaprijed Vam zahvaljujemo na suradnji.

Godina rođenja : _____ Selo / mjesto: _____

1. Kupujete li dječje igračke?

a) da, redovito

b) ne, budući da ne zadovoljavaju naše potrebe

c) povremeno

2. Koji su razlozi vašeg kupovanja igračaka ?

a) da se dijete obraduje poklonom

b) za dječju zabavu

c) da bi dijete imalo istu igračku kao i druga djeca

d) zato što je dijete inzistiralo da mu se kupi igračka

e) zato što uživam kupujući igračke

f) ostali razlozi (koji) _____

3. Koje tri od navedenih karakteristika najviše odgovaraju idealnoj igrački?

a) odgojna igračka koja omogućuje djetetu stjecati nova znanja

b) igračka koja razvija fizičku spremnost djeteta

c) igračka pilagođena dobi djeteta

d) igračka koja razvija dječju maštu

f) solidna igračka koja dugo traje

g) igračka prilagođena spolu

i) igračka za « lijepo oko «

4. Pri kupnji igračke, pazim da ona bude:

a) drvena

b) plastična

c) metalna

d) nije mi važno

5. Jeste li ikada za svoje dijete sami izradili igračku?

da, mnogo puta

b) da, jednom

c) ne

6. Zbog čega niste svojoj djeci izrađivali igračke?

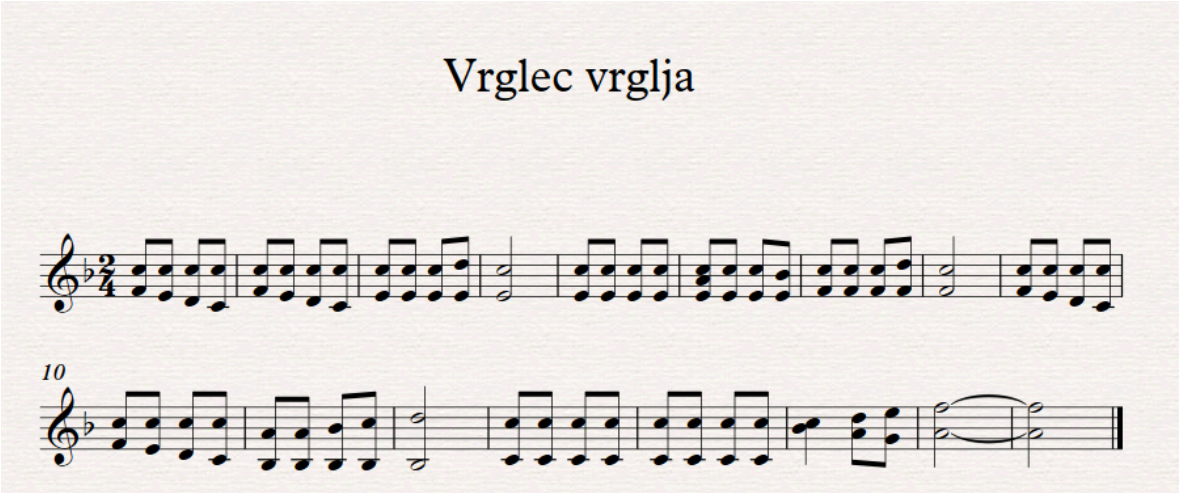
a) nemam dovoljno vremena

b) ne znam izraditi igračke

c) moje igračke nisu tako lijepe ni kvalitetne kao kupljene

d) industrijske igračke su bolje

Prilog 2: Notni zapis za jingl *Vrglec vrglja*



BOSNA IN HERCEGOVINA

Srednja škola za saobraćaj i komunikacije Sarajevo

Alija Šoljić

REFORMA SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE U BIH (1997 -2016) VET REFORMA – IZAZOVI I POTEŠKOĆE U PRIMJENI

THE REFORM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN BOSNIA AND HERZEGOVINA (1997TH-2016TH) VET REFORM - CHALLENGES AND DIFFICULTIES IN IMPLEMENTATION

Sažetak

EU u BiH u posljednjih devetnaest godina nastoji da cjelokupni sistem obrazovanja, pa tako i sistem srednjeg stručnog obrazovanja i obuke, što više približe tržištu rada, prema standardima EU. U srednjem stručnom obrazovanju i obuci, od 1997.godine, ova nastojanja se realizuju kroz višefazne VET Projekte. Reforma se provodila kroz modularnu formu nastavnih planova i programa, kao projekt Evropske komisije pod nazivom EU VET (prva faza FARE, kasnije EU VET BiH I, II, III i IV) i Njemačkog društva za tehničku saradnju GTZ i to uvijek u saradnji sa nadležnim ministarstvima obrazovanja i lokalnim vlastima, školama i privrednim partnerima, razvijeni su novi NPP-i za stručna zanimanja. Ovako razvijeni NPP-i nazivaju se Pilot NPP-i. U radu je prezentovana VET reforma u BIH (1997-2016) kroz projekte EU VET i GTZ. Dat je pregled svih izvedenih projekata zajedno sa zakonskim i dokumentacionim okvirom za uspješno provođenje reforme na prostoru cijele BiH. Objašnjen je osnov modularnih NPP-e sa primjenom standarda. Naveden je primjer nastavnog plana i programa.U radu će biti prezentovani dosadašnja dostignuća u uvođenju i provođenju reforme, izazovi i poteškoće u njenoj primjeni.

Ključne riječi: reforma, nastavni plan i program, modularna nastava, izazovi, poteškoće, primjena

Abstract

EU in BiH over the past nineteen years aims to bring the entire educational system, including the system of vocational education and training, as close to the labor market, according to EU standards. In vocational education and training, since 1997, these efforts are implemented through multiphase VET projects. The reform was carried out in a modular form of curricula, as a project of the European Commission, the EU VET (Phase FARE, later BiH EU VET I, II, III and IV) and the German Society for Technical Cooperation and always in cooperation with the competent ministries of education and local authorities, schools and business partners, developed new curricula for professional occupations. Thus developed curriculums are called Pilot curricula. In the paper was presented the VET reform in Bosnia and Herzegovina (1997-2016) the EU VET projects and GTZ. An overview of all the projects

implemented together with the legal framework and the documentation for the successful implementation of reforms in the entire BiH. It is explained the basis of modular curricula implementation of standards. Here is stated an example of the curriculum and the program. In paper will be presented the achievements so far in introducing and implementing reforms, challenges and difficulties in its implementation.

Key words: reform, curriculum, modular education, challenges, problems, applications

Šolski center Slovenske Konjice - Zreče

Srednja poklicna in strokovna šola Zreče

Polona Arbajter Očko

MOBILNOST - NALOŽBA ZA PRIHODNOST

MOBILITY - INVESTMENT FOR THE FUTURE

Povzetek

Opravljanje prakse pri delodajalcu v tujini s pomočjo evropske dotacije in tako pridobiti praktične izkušnje, širiti besedišče strokovne terminologije v tujem jeziku, spoznati kulturo, potovati, raziskovati in ob tem opraviti obvezni PUD po kurikulumu, ki ga narekuje izobraževalni program, je priložnost za dijake, ki je naše generacije niso imele. Evropa omogoča udeležencem pridobitev znanja, spretnosti in izkušenj, ki prinašajo dodano vrednost njihovemu izobraževanju in življenju. Na ta način se jim predstavi, jih prijazno sprejme in jim omogoči razširitev njihove socialne mreže. Delo projekta vse od uvodnih srečanj partnerjev, prijave projekta, priprave dijakov na mobilnost, sama mobilnost, diseminacija, priprava potrebne dokumentacije, vse to koordinira koordinatorica projekta. Delo je pestro in zanimivo in da poklicu učitelja dodano vrednost, saj ima mobilnost pozitiven učinek na dijake, učitelje in na šolo kot tako.

Ključne besede: mobilnost, priložnost, koordiniranje, diseminacija, pozitiven učinek

Abstract

Students have an opportunity to do their practice work abroad, with the help of the grant from the European Union, and thus they gain practical experience, expand the vocabulary of professional terminology in a foreign language, learn about the culture, they also travel, explore, and at the same time they pass an obligatory practice work from the curriculum dictated by the educational program. That is an opportunity for students that our generation did not have. Europe enables participants to acquire the knowledge, skills and experiences that bring added value to their education and life. In this way, it presents itself, warmly welcomes them and gives them an opportunity to expand their social network. The work of the project is coordinated by the project coordinator. It includes the preliminary meetings of the partners, the project application, preparing students for mobility, the mobility itself, dissemination, preparation of necessary documentation. The work is varied and interesting. It adds value to the teacher's work because mobility has a positive effect on students, teachers and the school as such.

Key words: mobility, opportunity, coordination, dissemination, positive effect

1 Uvod

Šolski center Slovenske Konjice - Zreče je izvajalec izobraževanja za mladino in odrasle, ki izvaja tudi svetovalno dejavnost. Sestavljen je iz treh organizacijskih enot: Gimnazije, Srednje poklicne in strokovne šole Zreče in Izobraževanja odraslih in svetovanja. Center je že vrsto let aktiven na področju različnih projektov: lokalnih, nacionalnih in tudi evropskih. Srednja poklicna in strokovna šola Zreče je svoje sodelovanje s svojo partnersko šolo iz Nemčije začela še v programu Leonardo da Vinci in ga nadaljuje v programu Erasmus+. Ta projekt je namenjen pretežno strojnim tehnikom.

Ker imamo na šoli od leta 2014 nov izobraževalni program Gastronomsko-turistični tehnik, je bilo potrebno aktivnosti usmeriti tudi na ta izobraževalni program, da lahko dijakom ponudimo možnost, da svoje praktično usposabljanje opravijo v tujini in tako postanemo poleg še ostalih prednosti konkurenčnejši. Zadeve smo se lotili z jasnim ciljem, da s pomočjo evropskih dotacij dijakom tudi tistim, ki so socialno šibkejši, to tudi omogočimo. Tako smo najprej v Milanu, na informativnem sestanku spoznali partnerja, dorekli pogoje sodelovanja in opravili ogled destinacije ter podjetij, kjer bi lahko dijaki opravljali prakso ter na to kandidirali za pridobitev evropskih sredstev preko programa Erasmus+. Ker je bila vloga odobrena nam je omogočila, da dijakom ponudimo drugačen način opravljanja praktičnega usposabljanja pri delodajalcu – PUD. Dijake smo po izboru lahko napotili v tujino, natančneje v Italijo v Milano, kjer so prakso opravljali v različnih restavracijah. Poleg pridobitve praktičnih izkušenj dijakov je bilo še več razlogov: pridobiti izkušnje iz italijanske kulinarike, priprave in dekoracije jedi, sporazumevanja v tujih jezikih – angleškem in italijanskem, širiti socialno mrežo, spoznavanje kulturnih in zgodovinskih znamenitosti, prilagajanje njihovemu načinu življenja, običajem in navadam ter krepiti samozavest, samostojnost in iznajdljivost. Dijake sta na mobilnost spremljali koordinatorica in učiteljica praktičnega pouka in sta tako dobili še boljši vpogled v celoten proces mobilnosti. Glede na to, da smo projekt KA1 prvič izvajali tako šola kot koordinatorica, bomo lahko vse prednosti še dodatno izpostavili in seveda tudi pomanjkljivosti, ki jih tekom izvajanja oz. mobilnosti na kraju samem opaziš, odpravili. Dijaki so bili nad možnostjo opravljanja prakse in pridobivanja praktičnih izkušenj v tujini navdušeni. Ker je projekt dvoleten in ker so bili dijaki z izbiro destinacije in delodajalci

zadovoljni in tudi zanimanje je poraslo, bomo v naslednjem letu na isto destinacijo poslali novo skupino dijakov.

Na ta način omogočamo dijakom učenje zunaj meja znanega lokalnega okolja. Približamo jim drugačen način učenja, pridobivanja znanja in praktičnih izkušenj v tujem, neznanem okolju. S tem jim omogočimo, da svoje znanje in s tem tudi življenje bogatijo, kar pomeni prednost za njihovo nadaljnjo kariero, ki pa je na koncu najbolj odvisna od njih samih. Zadeve smo se lotili ciljno.

2 Potek aktivnosti

2.1 Pred prijavo projekta

Zanimanje za mobilnost dijakov – opravljanje prakse pri delodajalcu v tujini je bila s strani dijakov gastronomije in turizma kakor tudi strojnih tehnikov velika, zato smo se zadeve lotili resno. S ciljem, da smo na razpisu uspešni in pridobimo evropsko dotacijo, smo se še pred objavljenim Erasmus+ razpisom povezali preko slovenske koordinatorke s partnerji v tujini, natančneje v Italiji. Partnerje v tujini smo spoznali na informativnem sestanku v Milanu. Sestanek in ogled je bil namenjen šolam, ki nameravajo ali že sodelujejo v projektu Erasmus+ in želijo prvič ali vnovič kandidirati za pridobitev evropskih sredstev. Na tridnevnem obisku smo spoznali partnersko organizacijo in koordinatorje v Milanu, si ogledali nekatera delovna mesta, možne nastanitve dijakov (hostel), načine prehranjevanja in obveznosti dijakov, spremljevalca in koordinatorja. Obiska so se udeležili učitelji slovenskih in tujih srednjih šol (Slovaška, Avstrija, Češka…). Partnerska organizacija v tujini pokriva tri destinacije (Milano, Dunaj in Budimpešta) in sprejema dijake različnih izobraževalnih programov iz različnih držav. Na obisku je vsak učitelj predstavil šolo s katere prihaja, programe, ki jih izvajajo ter želje glede delovnih mest dijakov. Skupaj smo prišli do ustreznih delovnih mest za dijake v času mobilnosti in sklenili partnerstvo za sodelovanje v primeru pridobitve evropskih sredstev. Potrebno je bilo še napisati vlogo in dobiti vlogo odobreno s strani Nacionalne agencije (CMEPIUS).

Slika 1: Del ekipe učiteljev s Slovenije na uvodnem obisku

2.2 Prijava projekta, priprave in mobilnost

Po vrnitvi z obiska je bilo potrebno zadevo predstaviti direktorici-ravnateljici in pedagoškemu vodji, oba sta jo z veseljem podprla. Do sedaj še nismo sodelovali v takšnem projektu. Torej gre za projekt mobilnosti z oznako KA1 (Ključna aktivnost 1) v okviru programa Erasmus+ mobilnost dijakov - opravljanje praktičnega usposabljanja pri delodajalcu v tujini.

Dijaki so bili nad možnostjo pridobitve delovnih izkušenj v tujini navdušeni, zato smo se odločili, da v primeru odobritve projekta, vsem zainteresiranim to tudi omogočimo. Informativne prijave smo pobrali še pred prijavo projekta.

Ker smo v projektu KA1 sodelovali prvič, je bilo potrebno dobro in dosledno preučiti evropski razpis. V prijavnico projekta je bilo potrebno vnesti vsa partnerstva, načrtovati termin mobilnosti in ključne cilje le tega ter se odločiti o času trajanja projekta (enoletni ali dvoletni projekt). Izbrali smo dvoletni projekt in tako načrtovali izvedbo dveh mobilnosti za dve zaporedni šolski leti. Na takšen način smo pokrili obvezni PUD znotraj programa Gastronomsko – turistični tehnik. Koordinatorstvo projekta sem prevzela sama in ker s tem še nisem imela izkušenj, sem v pripravo projekta vložila veliko trdega dela in prostega časa, kar je bilo vredno. V mesecu maju je bil projekt odobren s strani Nacionalne agencije (CMEPIUS). Administrativno, računovodsko ter praktično delo z dijaki in partnerji se je šele začelo.

Najprej smo dijake seznanili s prijetno novico in preverili, če so informativne prijave dijakov še držale. Ker smo dijake na mobilnost napotili šele marca, smo imeli dovolj časa za urejanje dokumentacije. Na šolsko oglasno desko, spletno stran šole in FB smo obesili predstavitev projekta - razpis za dijake in prijavnico, kateri smo priložili vso potrebno dokumentacijo: prošnjo, življenjepis, prijavni obrazec z vsemi potrebnimi podatki in kopijo osebnega dokumenta. V tem času so stekli podpisi pogodb o prejemu evropske dotacije in pogodb s partnerji. Učiteljski zbor je uradno potrdil imena dijakov, ki so bili vključeni v projekt. Na šoli smo organizirali sestanek z dijaki in njihovimi starši. Seznanili smo jih z vsemi podrobnostmi in dolžnostmi glede mobilnosti, nato pa podpisali pogodbo o sodelovanju (šola – starši - dijak). Ker je bil učitelj v času mobilnosti dijakov v tujini ves čas prisoten, smo se dogovorili, da je dijake spremljala koordinatorica, ki se je ob polovici termina zamenjala z učiteljico praktičnega pouka. S tem smo olajšali diseminacijo in evalvacijo. V začetku mobilnosti je koordinatorica uredila vse potrebno za opravljanje prakse na mestu samem, pridobila vse potrebne podpise, učiteljica praktičnega pouka je spremljala njihov napredek in jim priskočila na pomoč pri strokovni terminologiji. Potrebno je bilo pripraviti ustrezen seznam dijakov, ki je vključeval različne podatke, ki smo jih potrebovali pri vodenju projekta, saj je imel partner v tujini tudi svoje obrazce, ki jih je bilo potrebno ustrezno izpolniti v angleškem jeziku. Nekaj je izpolnila koordinatorica projekta, podatke o zdravstvenem stanju pa dijaki sami s pomočjo staršev. Preveriti je bilo potrebno še veljavnost osebnih dokumentov in če je bilo potrebno, pozvati dijake, da so si uredili nove. Pedagoške priprave so celo leto potekale znotraj šole v okviru modulov. Pred odhodom je potekala intenzivna kulturna, orientacijska, psihološka in jezikovna priprava. Za te je poskrbela in jih izvedla partnerska organizacija.

Vsebina psihološke priprave:

- medsebojno spoznavanje dijakov, ki so prišli iz različnih razredov in ustvarjanje homogene skupine (teambuilding);
- osnovna pravila komuniciranja, predstavitev samega sebe ter želje in pričakovanja na mobilnosti (razlika med željo in pričakovanjem, pričakovanja staršev in učiteljev, objektivna analiza pričakovanj in želja);
- izkušnje s potovanji, pogoste težave in nevarnosti na potovanjih – kako jih preprečiti ali rešiti, dosedanje izkušnje dijakov;
- prevoz z javnimi prevoznimi sredstvi, orientacija, nevarnosti…;

- ukrepi za lastno varnost in varnost lastnine, zdravstvene težave– kako ravnati v primeru težav;
- strahovi (čustvo strahu – kdaj je koristen in kdaj škodljiv, prepoznavanje lastnih strahov, strahov drugih);
- domotožje – izkušnje, kako prepoznati, preprosti ukrepi;
- pričakovanja delodajalcev in zaposlenih;
- delavnica: predstavitev različnih situacij in ustrezna ravnanja; cilj: preverjanje naučenega, iznajdljivosti dijakov in ponovitev obravnavanih tem;
- odgovori na vprašanja dijakov.

Vsebina kulturne priprave:

- Predstavitev države, kjer so dijaki opravljali mobilnost:
- osnovne informacije (lega, velikost, politična ureditev, št. prebivalcev, itd.);
- zgodovina in kultura, glavne zgodovinske in kulturne znamenitosti;
- glavne gospodarske panoge, značilnosti, po katerih je država poznana v svetu in
- navade, običaji, kulinarika, itd.
- Predstavitev mesta, kjer bodo dijaki opravljali prakso
- osnovne informacije;
- življenje v mestu (navade, običaji, družabno življenje, varnost, mestni prevoz,…);
- kulturno-zgodovinske znamenitosti (ogledi le-teh kot del programa mobilnosti);
- druge zanimive destinacije v mestu (stadion, nakupovanje, zabava, tržnice, zabaviščni parki, itd.) – obisk v prostem času.

Vsebina orientacijske priprave - Pravila in napotki pred in med mobilnostjo

- seznanitev z nastanitvijo, prehrano, prevozom, potekom mobilnosti, delodajalci, ogledi kulturnih znamenitosti;
- obveznosti dijakov med opravljanjem mobilnosti (slikanje na delovnem mestu, izpolnjevanje dnevnika, spoštovanje urnika, obnašanje, komunikacija,…).

Vsebina jezikovne priprave - italijanski jezik: dijakom smo želeli podati vsaj nekaj osnov italijanskega jezika: predstavitev samega sebe, pozdravljanje, poimenovanje hrane, pijač, seznanitev z tehničnim izrazoslovjem v gostinstvu.

Med pripravami smo bili ves čas v stiku s partnersko organizacijo iz Milana ter uskladili vse logistične zahteve in dokumentacijo.

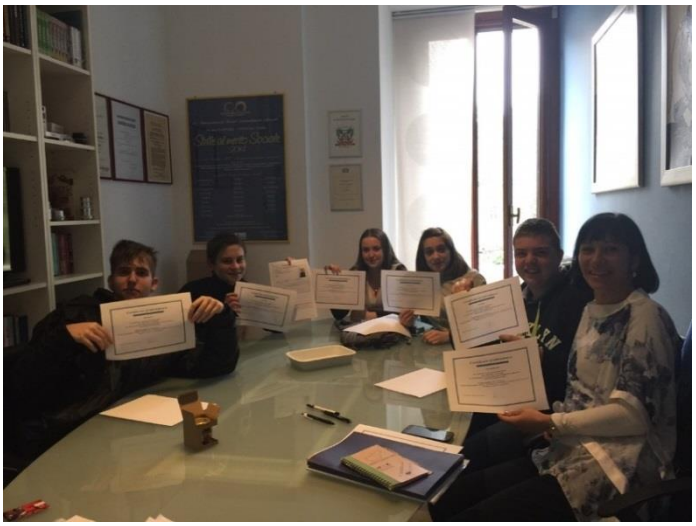
Slika 2: Priprave na mobilnost

Dijake smo ustrezno pripravili na potovanje, jih oskrbeli s seznamom »obvezne opreme« (dokumenti, valuta, ustrezna prtljaga, oblačila, delovna obleka, pravila hostla, pravila prevoznika itd.). Koordinatorica je pripravila vso potrebno dokumentacijo, sporazume, Europass mobilnost. Učitelju spremljevalcu je predstavila projekt in posredovala vse potrebne informacije o poteku mobilnosti in samem projektu. Spremljevalcu je podala natančne napotke glede potreb desiminacije projekta, saj so bili v tujini dolžni poskrbeti, da so dijaki pripravili dovolj gradiva (fotografije dela na delovnem mestu).

Poskrbeli smo za prevoz od šole do kraja nastanitve ter zavarovanje udeležencev. Dijaki so opravili mobilnost v Milanu, kjer so jih koordinatorji partnerske organizacije seznanili s postopki dela, delodajalci in mentorji, jih poučili o logističnih zadevah (npr. lokalni javni prevoz, uporaba metroja), organizirali so kulturni dan v sklopu katerega so si dijaki ogledali mestne znamenitosti ter Castello Sforzesco.

Slika 3: Utrinek z delovnega mesta

Med mobilnostjo je spremljevalec, lokalni koordinator in mentor v podjetju spremljal njihov napredek, izpolnil dokumentacijo, učiteljica spremljevalka pa je vsakodnevno preverjala delovno prakso na podlagi dnevnika ter jim je bila v pomoč in oporo v trenutkih domotožja. Spremljevalec in dijaki so skrbeli, da sta evalvacija in ustrezna diseminacija potekali sprotno, saj je najučinkovitejše, če so bili utrinki s praktičnega usposabljanja v tujini in prostočasne aktivnosti objavljeni sveži. Objavljali so se na šolski spletni strani, šolskem FB in osebnih profilih FB. Po zaključeni praksi so dijaki na sedežu partnerske organizacije s strani partnerske organizacije ter Europass Mobilnost prejeli certifikat o opravljeni praksi v tujini. Slavnostno jim je bil podeljen na zaključni prireditvi šole Mavrica.



Slika 4: Prejem certifikatov in Europass Mobilnost

2.3 Po mobilnosti

Po vrnitvi domov so se morali dijaki čim hitreje vključiti v šolske aktivnosti in obveznosti. Pri tem so jim pomagali vsi učitelji, še najbolj pa koordinatorica, saj se je v tem času med dijaki in njo spletla še močnejša vez zaupanja. Aktivno smo nadaljevali z diseminacijo in vodili dijake skozi proces ustvarjanja končnega poročila v sistemu Mobility Tool. Svoje izkušnje so prenašali na vrstnike. Dijaki so ostalim dijakom in učiteljem o mobilnosti poročali na projektnih dnevih. Govorili so o občutkih, prednostih in slabostih ter pripravili mediteranske jedi, ki so temeljile na italijanski kuhinji. Dijaki so svoje izkušnje in pridobljena znanja prenašali v podjetja v katerih opravljajo prakso in študentsko delo ter na mentorje ter sodelavce znotraj podjetja, lokalno okolje in ostale dijake na šoli. Sodelujoči v projektu so zaposleni na različnih šolah in gospodarstvu in so svoje izkušnje s projekta prenesli tudi v to okolje. Na šoli smo oblikovali Erasmusov kotiček s promocijskim materialom CMEPIUS-a in galerijo slik - utrinkov z Milana. Ker projekt traja dve leti, končnega poročila še nismo napisali. Tako nas v prihajajočem šolskem letu čaka novi tok mobilnosti, ki bo prav tako usmerjen v Milano in na koncu aprila še pisanje končnega dvoletnega poročila projekta.

Slika 5: Erasmusov kotiček na SPSŠ

3 Zaključek

Prve izpeljane mobilnosti so nam potrdile, da je tovrstna izkušnja za naše dijake izredno pomembna. Poleg strokovnih kompetenc, ki jih dijaki osvojijo na praksi, so prav tako pomembne pridobljene življenjske izkušnje - spoznavanje tuje države, navad, običajev,

kulturnih znamenitosti, jezika in načina življenja v velikem mestu, transfer. Dijaki postanejo samostojnejši, poveča se njihovo samozaupanje, postanejo odgovornejši in bolj prilagodljivi. Spoznajo način dela v tujih podjetjih ter ga tako lahko primerjajo z načinom dela v podjetjih v domačem okolju. Zaradi vsega naštetega se trudimo in upamo, da bomo tovrstno izkušnjo lahko omogočili čim večjemu številu naših dijakov ter tako pomembno prispevali k strokovni in osebnostni rasti le-teh.

Rezultati prinašajo novo znanje in izkušnje, ki se prenašajo z dijaki in učitelji. Krepijo ugled in konkurenčnost šole, ki vpliva tudi na vpis dijakov, saj je možnost mednarodnega usposabljanja zelo zanimiva in za njih spodbudna. Z opravljeno prakso in novimi znanji iz tujine se poveča konkurenčnost naših dijakov na trgu dela, certifikat Europass Mobilnost pa je dodatna referenca pri iskanju zaposlitve dijakov.

Delo koordinatorice je zelo pestro in zanimivo. Poklicu učitelja da dodatni zagon in poklicno rast, saj omogoči dijakom, tudi tistim, ki prihajajo iz socialno šibkejših družin, obisk tujine in s tem pridobitev praktičnih (delovnih) izkušenj, ogled kulturnih znamenitosti in poglabljanje znanja tujega jezika, ki je za današnji čas ključnega pomena.

4 Viri in literatura

1. www.cmepius.si, 18. 8. 2016
2. Fotografije iz arhiva projekta
3.

Projekt je financiran s sredstvi Evropske unije. Prispevek odraža stališča avtorja. Nacionalna agencija in Evropska komisija ne odgovarjata za kakršnokoli uporabo informacij navedenih v prispevku.

Osnovna šola Vojnik

Polona Bastič

OSEBNA PREHRANSKA OBRAVNAVA UČENCA V OSNOVNI ŠOLI

PERSONAL FOOD TREATMENT OF A PUPIL WITH A DIET IN ELEMENTARY SCHOOL

Povzetek

Organizirana prehrana v osnovni šoli zagotavlja obroke vsem učencem, tudi tistim, ki potrebujejo zaradi alergij na hrano ali presnovnih motenj dietno prehrano. Ti so deležni osebne prehranske obravnave. Na OŠ Vojnik imamo v primerjavi s slovenskih povprečjem višji delež učencev, ki potrebujejo dietne obroke. Ta je v zadnjih 12 šolskih letih znašal od 0,9 do 4,6 % glede na celotno populacijo učencev. Trend se v zadnjih treh letih umirja. Za zagotavljanje dobre prehranske obravnave smo razvili timski pristop, ki vključuje učenca, starše, kuharja in vodjo šolske prehrane. Dietne obroke v šolski kuhinji pripravljamo ločeno od vseh ostalih v izogib zamenjave živil. Zavedamo se odgovornosti, da bi neustrezna prehrana lahko vodila do nenapredovanja v rasti in razvoju, zdravstvenih zapletov ter do nižje, z zdravjem povezane kakovosti življenja.

Ključne besede: šolska prehrana, diete, prehrana otrok

Abstract

Organized meals in primary schools provide meals to all pupils, including those in need due to food allergies or metabolic disorders, a special diet. These receive a personal nutritional treatment. The number of students who need dietary meals at the elementary school Vojnik in comparison with the Slovenian average is higher. It ranged from 0.9 to 4.6% of the total population of pupils in the last 12 academic years. This trend is getting slow over the last three years. To ensure a good nutritional treatment, we have developed a team that involves students, parents and the head chef of the school meals. Diet meals are prepared in the school kitchen separately in order to avoid confusion. We are aware of our responsibility. The inadequate nutrition can lead to developing medical complications and to lower health- related quality of life.

Key words: school meals, diets, the nutrition of children

1 Prehrana v osnovni šoli

Današnje okoliščine in tudi prihodnost narekujeta, da se moramo posvečati prehranjevanju kot posamezniki in kot družba. Znano je, da smo ena izmed redkih držav, ki ima za osnovnošolske otroke urejen sistem prehranjevanja. Družbena prehrana, med katero sodi tudi šolska, je organizirana oskrba abonentov s pripravljenimi dnevnimi obroki.

Od leta 2010 natančneje ureja področje šolske prehrane Zakon o šolski prehrani. V skladu z zakonom šolski obroki obsegajo zajtrk, malico, kosilo in popoldansko malico. Od naštetih obrokov je osnovna šola dolžna v okviru javne službe organizirati malico, dodatno pa lahko ponudi druge dnevne obroke.

1.1 Dietna prehrana v osnovni šoli

V 4. členu se Zakon o šolski prehrani dotika priprave dietnih obrokov. V šolski kuhinji so dolžni zagotavljati dietno malico, ostale obroke v okviru dodatne ponudbe pa v skladu s svojimi zmožnostmi.

Ceno malice določi s sklepom minister, pristojen za izobraževanje, praviloma pred začetkom vsakega šolskega leta. Ceno ostalih obrokov določi šola sama. V primeru dietnih obrokov je cena enaka, čeprav imajo dietna živila v povprečju višjo nabavno ceno.

Za sestavo jedilnikov je na šoli praviloma zadolžen vodja šolske prehrane, ki pozna in pri sestavi upošteva Smernice zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in Praktikum jedilnikov zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Slednji vsebuje tudi vzorčne jedilnike v primeru specifičnih prehranskih zahtev z motnjami prebave in presnove: celiakije, intolerance na laktozo, alergije na mleko, jajca in oreške. Za še dodatno strokovno podporo je bila leta 2014 vzpostavljena spletna stran Šolski lonec. Priprava jedi pa sodi v sklop delovnih nalog kuharja, ki lahko z dodatnim strokovnim izobraževanjem pridobi nacionalno poklicno kvalifikacijo dietni kuhar.

V primeru neustrezne oblike prehranjevanja bi to lahko vodilo do nenapredovanja v rasti in razvoju, zdravstvenih zapletov ter do nižje, z zdravjem povezane kakovosti življenja.

2 Osebna prehranska obravnava učenca

2.1 Alergeni v hrani in presnovne motnje

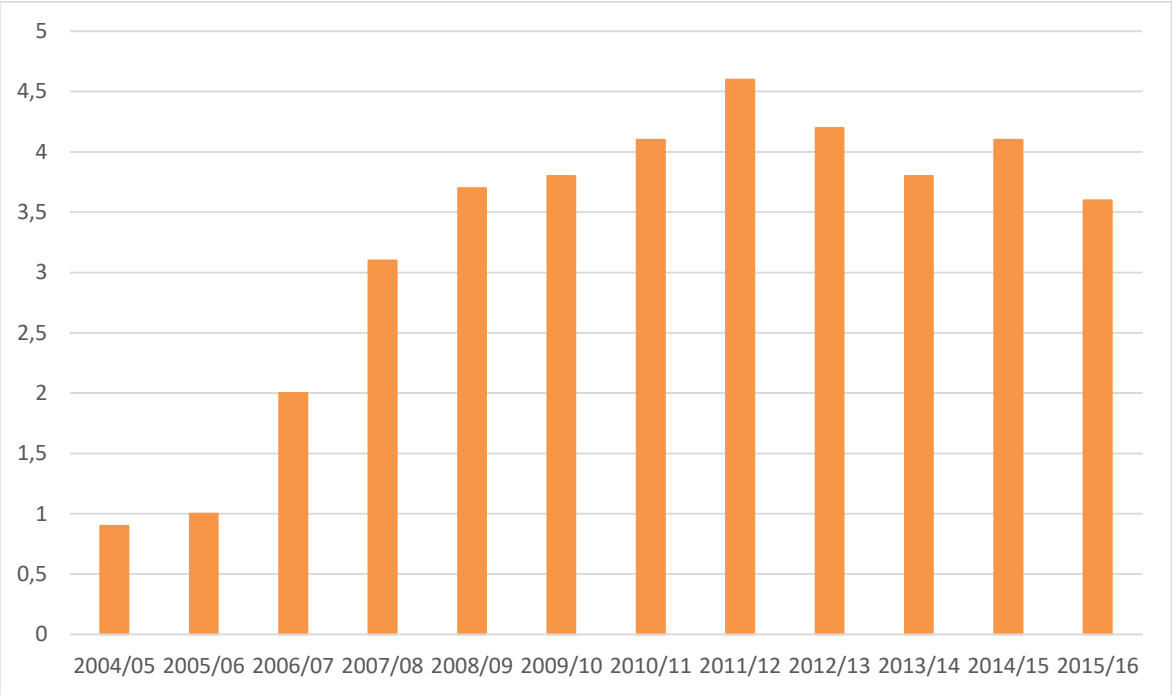
V raziskavi o dietni prehrani v sistemu organizirane šolske prehrane, izvedeni v šolskem letu 2012/13, je bilo ugotovljeno, da največ težav ob zaužitju povzročijo kravje mleko, jajca, arašidi, lupinasto sadje (orehi, lešniki …), svinjsko meso, konzervansi, umetna barvila, citrusi in drugi alergeni.

Na šolah dietno prehrano potrebujejo tudi učenci s presnovnimi motnjami. Najpogosteje so to: celiakija, sladkorna bolezen in fenilketonurija.

2.2 Podatki o alergijah na hrano v svetu, Sloveniji in na OŠ Vojnik

Ocenjuje se, da ima alergije na hrano med 2 in 10 % razvitega sveta. Po podatkih raziskav iz Združenih držav Amerike naj bi omenjene alergije prizadele do 6 % otrok.

V Sloveniji smo prve podatke o tem pridobili v raziskavi, ki je bila opravljena v šolskem letu 2012/13. Rezultati so pokazali, da predstavljajo učenci z alergijami na hrano povprečno 2,89 % populacije osnovnošolcev.



Graf 1: Prikaz deleža učencev OŠ Vojnik s posebno prehransko obravnavo v %

Na Osnovni šoli Vojnik beležimo podatke o učencih, ki potrebujejo dietno prehrano od šolskega leta 2004/05. Vanje so zajeti vsi učenci, ki jih prehransko posebej obravnavamo tako zaradi alergij na hrano kot zaradi presnovnih motenj. Več, okoli 90 %, je tistih, ki imajo dietno prehrano zaradi raznih alergij na hrano.

Iz grafa je razvidno, da je delež teh učencev strmo naraščal v letih od 2004 do 2009. Glede na celotno populacijo učencev na šoli se je odstotek gibal od 0,9 do 3,8. V tem obdobju smo bili iz leta v leto zelo zaskrbljeni. Predvidevali smo, da bi lahko v naslednjih 5 letih delež teh učencev predstavljal 10 %.

Grafični prikaz nam odkriva, da je bilo največ (kar 4,6 %) učencev z dieto na naši šoli v šolskem letu 2011/12. Trenutno pa se trend umirja in ne narašča več.

2.3 Način izvajanje dietne prehrane

Običajno šolo o posebnem načinu prehranjevanja obvestijo otrokovi starši. Za zagotavljanje dobre prehranske obravnave se dogovorimo za informativni sestanek, na katerem so prisotni starši, učenec, kuhar in organizator šolske prehrane. Takšen timski pristop smo razvili zaradi priprave ustreznega načrta prehrane, ki ga je v potrdilu, namenjenemu šolski prehrani, predvidel osebni zdravnik ali alergolog.

Pred sestankom si pripravimo vprašanja za starše. Na podlagi zdravniških priporočil in predlogov staršev oz. učenca pripravimo seznam dovoljenih in prepovedanih živil. S starši se dogovorimo, da nemudoma obvestijo šolo v primeru poslabšanja ali prenehanja težav. O posebni prehranski obravnavi učenca so obveščeni tudi ostali zaposleni v kuhinji, razrednik in njegovi sošolci.

Dietni zajtrk, malico in popoldansko malico pripravimo v šolski kuhinji ločeno od vseh ostalih v izogib zamenjave živil. Vsak obrok za učenca, ki ima dieto, je zapakiran v manjšo plastično posodo ter označen z imenom in priimkom. Tako lahko spremljamo, kako je učenec pojedel svoj obrok. V primeru, da večkrat zapored opazimo, da živila ostajajo, ga kuhar vpraša po vzroku zavrnitve. Nato se potrudimo najti drugo, zanj bolj sprejemljivo živilo.

Vsa dietna kosila za učence naše osnovne šole pripravljajo v bližnjem vrtcu, kjer je zaposlen dietni kuhar z ustrezno izobrazbo. Takšno sodelovanje nam je v veliko podporo pri zagotavljanju obroka, ki je po načinu priprave najzahtevnejši.

2.4 Primer osebne prehranske obravnave učenca z dieto iz prakse

V zadnjih dvanajstih letih smo se na Osnovni šoli Vojnik srečali s celo vrsto alergij na hrano in presnovnih motenj, ki so jih imeli in jih še imajo naši učenci. Največ pozornosti in skrbi pa smo zagotovo namenili alergiji na arašide. Ta velja za eno najnevarnejših alergij.

Arašidi so živilo, ki vsebuje osem glavnih alergenov, praženje njihovo alergenost še poveča. Ob stiku oziroma zaužitju pride do alergične reakcije, ki se običajno pojavi na koži kot srbečica, koprivnica in otekanje. Stopnjuje se s kihanjem in kašljanjem, občutkom cmoka v grlu, dušenjem, bolečinami v trebuhu, slabostjo, izgubo zavesti in pojava anafilaktičnega šoka. Zaradi izjemno resnih posledic za zdravje se morajo osebe s to alergijo strogo izogibati stiku in uživanju arašidov.

Učenka z omenjeno alergijo se je vpisala na našo šolo pred 8 leti. Takrat smo tudi pričeli z osebno prehransko obravnavo učenca z dieto. Z ravnateljico sva se dogovorili, da starše povabimo na pogovor, z namenom seznaniti se z alergijo in spoznati omejitve glede prehrane, ki jo bomo zanjo pripravljali v šolski kuhinji. Starši so se povabilu odzvali in s seboj prinesli natančnejša navodila iz dietne posvetovalnice, ki deluje na Pediatrični kliniki v Ljubljani. Prav tako smo od njih izvedeli, da mora učenka v primeru reakcije popiti sirup, ki ublaži srbenje in da bo imela neprestano v posebni torbici pri sebi injektor adrenalina, imenovan tudi epipen.

Takrat smo pričeli razmišljati, kaj vse smo kot šola dolžni storiti, da bi njej enako kot vsem ostalim učencem na šoli omogočili varno okolje. Odločili smo se, da o alergiji seznanimo osebje šolske kuhinje, s posebnim obvestilom na začetku šolskega leta vse starše in zaposlene. Zanje smo predvideli še termin izobraževanja kako ukrepati v primeru anafilaktičnega šoka.

Zaposleni v kuhinji so dobili natančna navodila, v katerih živilih se arašidi običajno pojavljajo kot sestavina in kje v sledovih. S starši smo se dogovorili, da v primeru, ko ne bomo prepričani, ali lahko učenka zaužije določeno živilo ali jed, pokličemo. Kot vodja šolske prehrane sem prevzela izpeljavo jedilnika posebej zanjo in tedensko sproti pregledovala deklaracije na živilih. Prav tako je bil nanje pozoren kuhar. Na začetku sva se o tem, katera živila bomo ponudili v primeru diete na arašide, usklajevala dnevno, kasneje tedensko.

Vsi starši so posebno obvestilo dobili na prvem roditeljskem sestanku. V obvestilu smo jih prosili in apelirali nanje, da je zdravje visoko cenjena vrednota, ki jo moramo vsem zagotoviti tudi v šolskih prostorih. Glede na dobro organizirano prehrano, dobijo učenci tekom bivanja v šoli dovolj hrane, ki je primerna njihovi starosti in potrebam po energiji. Tako ni potrebe, da bi v šolo prinašali hrano, saj tega ne moremo nadzirati. Prav tako smo končali s praznovanjem rojstnih dni, ko so otroci prinesli sošolcem različne sladkarije.

Za vse strokovne delavce pa je izobraževanje na temo kako ukrepati v primeru začetnih reakcij alergije in kako ravnati z injektorjem adrenalina, če učenka doživi anafilaktični šok. Izobraževanje je izvedla zdravnica ZD Vojnik.

Po začetni negotovosti in prisotnem strahu, kako bomo vsi skupaj obvladovali alergijo na arašide, ko bo učenka prisotna pri pouku, smo videli, da smo se nanjo dobro pripravili. Prepričani smo bili, da smo ji zagotovili varno šolsko okolje brez prisotnosti arašidov in tako kot šola naredili vse, kar je bilo v naši moči.

Kljub vsemu storjenemu je učenka večkrat doživela alergijske rekcije v obliki srbečice in koprivnice na koži, to pa se je nekajkrat stopnjevalo do otekanja ustnic. Ob vsaki reakciji smo jo umaknili iz razreda, ji dali sirup proti srbenju in po telefonu obvestili starše. Učenka je nato v njihovem spremstvu odšla domov. Največkrat je opisano reakcijo doživela v telovadnici pri uri športa, kjer so bile na različnih rekvizitih verjetno prisotne sledi živil, v katerih so bili arašidi. Žal tega nismo mogli preprečiti, saj jo v popoldanskem času in tekom vikendov koristijo zunanji uporabniki. V dogovoru s starši pol leta ni obiskovala ur športa. To se je dogajalo v šolskem letu, ko je iz razredne stopnje prešla na predmetno. Verjetno je tudi stres ob spremembi vplival na pogostejše reakcije v tem obdobju.

Za posebno dietno prehrano, ki jo učenka potrebuje, nismo poskrbeli samo v prostorih šole. Takrat, ko se je s sošolci udeležila šole v naravi in ostalih aktivnosti, ki so v okviru pouka potekale na drugih lokacijah, smo o njeni alergiji obvestili vse zadolžene za prehrano ter zagotovili dodatno osebo za spremstvo.

Alergija na arašide nam je na začetku predstavljala izziv. Lotili smo se ga odgovorno. Vsem učencem, še posebej pa njej, smo tako zagotovili še varnejše šolsko okolje.

2.5 Ovire pri izvajanju dietne prehrane

V dietno prehrano je vpet učenec, njegova družina in zaposleni v šolski kuhinji. Zaradi velike odgovornosti, ki jo v smislu zdravstvenega vidika pri zagotavljanju ustrezne dietne prehrane nosi šolska kuhinja, pogosto naletimo na ovire.

Ena izmed teh je zagotovo dejstvo, da lahko v primeru stika z alergenom ali zaužitja le-tega pride do anafilaktičnega šoka. To je urgentno stanje, ki se v začetni fazi kaže kot srbenje kože, preide pa v dušenje, vse do nezavesti in izgube življenja. Pripraviti dietni obrok za takšnega učenca zagotovo ni lahka naloga za kuharja in vodjo šolske prehrane. Za vsakim takšnim obrokom se skriva velika odgovornost.

Naslednja ovira je dobava dietnih živil. Pogosto so učenci od doma navajeni živil, ki jih v šolski kuhinji preko sistema javnega naročanja živil, katerega del je sklop dietna živila, ne moremo zagotoviti.

Žal manjka tudi izobraževanj, ki bi poleg teorije o dietah zajela še praktično pripravo za posamezne diete. Prav tako je posebna prehranska obravnava učencev področje, ki ni zajeto v sistematizacijo zaposlenih v šolski kuhinji, saj so normativi, ki veljajo iz časov, ko dietnih obrokov v osnovnih šolah ni bilo.

3 Evalvacija in zaključek

Organizirana prehrana v osnovni šoli zagotavlja obroke vsem učencem, tudi tistim, ki potrebujejo zaradi alergij na hrano ali presnovnih motenj, dietno prehrano. To so učenci, ki so deležni osebne prehranske obravnave.

Največkrat imajo učenci težave ob zaužitju kravjega mleka, jajc, arašidov, lupinastega sadja (orehi, lešniki …), svinjskega mesa, konzervansov, umetnih barvil in citrusov.

Med presnovnimi motnjami izstopajo celiakija, sladkorna bolezen in fenilketonurija.

Na OŠ Vojnik imamo v primerjavi s slovenskih povprečjem višji delež učencev, ki potrebujejo dietne obroke. Ta je v zadnjih 12 šolskih letih znašal od 0,9 do 4,6 % glede na celotno populacijo učencev. Trend se v zadnjih treh letih umirja.

Za zagotavljanje dobre prehranske obravnave smo razvili timski pristop, ki vključuje učenca, starše, kuharja in vodjo šolske prehrane. Na podlagi zdravniških priporočil in predlogov staršev oz. učenca pripravimo seznam dovoljenih in prepovedanih živil.

Dietne obroke v šolski kuhinji pripravljamo ločeno od vseh ostalih, da se izognemo zamenjavi živil. Pri pripravi dietnih kosil nam je v podporo bližnji vrtec, kjer je zaposlen dietni kuhar z ustrezno izobrazbo.

4 Literatura in viri

1. POLIČNIK, R. Spletna stran Šolski lonec in situacija z alergeni v sistemu organizirane šolske prehrane v Sloveniji. *Dietetikus.* 2015, št. 1 (let. 17), str. 17–22.
2. SIMČIČ, I. *Organizacija šolske prehrane z racionalizacijo stroškov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1999. Str. 5.
3. ZAKON o šolski prehrani. Ur. l. RS. Št. 43/2010: 6117.
4. ZAKON o šolski prehrani. Ur. l. RS. Št. 3/2013.

OŠ Franceta Prešerna Kranj

Simona Bizjak Mrak

SEM RES TAKO DRUGAČNA?

AM I REALLY SO DIFFERENT?

Povzetek

Otrok z Downovim sindromom je človeško bitje z vsemi svojimi potenciali in omejitvami. Vsi otroci z DS imajo skupne značilnosti tako v fizičnem, duševnem, čustvenem in socialnem smislu, vendar pa si niti dva otroka nista enaka. Okolje odločilno vpliva na razvoj vsakega otroka, prav tako tudi na otroka z DS. Zato je potrebna zgodnja obravnava in skrbno načrtovan individualen program. Otroci z DS, ki so bili deležni zgodnje obravnave, so bolj samostojni, imajo boljšo koncentracijo in pozornost. V komunikacijskih odnosih z ljudmi in okoljem so uspešnejši. Bolje funkcionirajo na vseh področjih in v kasnejših obdobjih kažejo manjši upad sposobnosti.

Ključne besede: Downov sindrom, zgodnja obravnava, individualen program, majhni koraki, vizualni spomin, funkcionalno učenje

Abstract

A child with Down Sindrom is a completely normal human being with all its potencials and limits. All children with DS have the same characteristics in physical, mental, emotional and social meaning, but not even two of them are the same. The biggest influence in every child's growth is definitely caused by the environment, which is very important for kids with DS. In that case early treatment and a carefully scheduled individual program are highly required. Children with DS who have had early treatment are more likely to be independent and tend to concentrate better. In communication with other people and environment, they are also more successful. They function better in every area and don't show larger decrease in ability later on.

Key words: early treatment, individual program, small steps, visual memory, functional learning

Namesto začetka

30. 7. 2002

Sem Melisa. Danes ponoči sem prišla na svet, ne vem kako, ker sem kar padla ven, z vrečko vred. Mamica Simona me je želela ob sebi, pa niso pustili. Odnesli so me. Niso me preveč veseli. Zakaj? Vsi okrog mene so slabe volje. Mami, zakaj jočeš? Tukaj sem. Rada živim. Kaj je narobe? »Samo radi jo imejte, samo to,« slišim. Ja, pa le zakaj me ne bi imeli radi? Gospa zdravnica o meni govori čudne stvari. Sem mar pošast, rastlina ali kaj? Menda imam Downov sindrom. Kaj je to? Mami, pomagaj!!!

1 Uvod in teoretična izhodišča

Referat govori o Downovem sindromu, vendar ne poudarja sindroma kot takega. Ko potisnemo sindrom v ozadje, je pred nami le človeško bitje z vsemi svojimi potenciali in omejitvami.

Veliko stvari določa otrokovo osebnost in videz in le ena od njih je DS. Otroci s posebnimi potrebami pogosto razvijejo svoje sposobnosti do ravni pričakovanj okolja, zato je treba meriti visoko in dopustiti otroku, da bo te cilje dosegel.

2 Življenje z Downovim sindromom

»Kromosomi…nosilci naše od pradedov podedovane življenjske usode. Podobni so lutkam: večjim, manjšim, prav drobnim, takim z dolgimi nožicami in potegnjenimi kraki. So sloki, pa tudi nerodno čokati…

Pravzaprav niso lutke kromosomi, mi, ljudje smo njihova igrača. Po nevidnih nitkah vodijo našo življenjsko usodo, z nezapaznimi strunami potezajo našo srečo in nesrečo, kujejo našo usodo, razcvet in propad vsakega izmed nas, nas vse.«

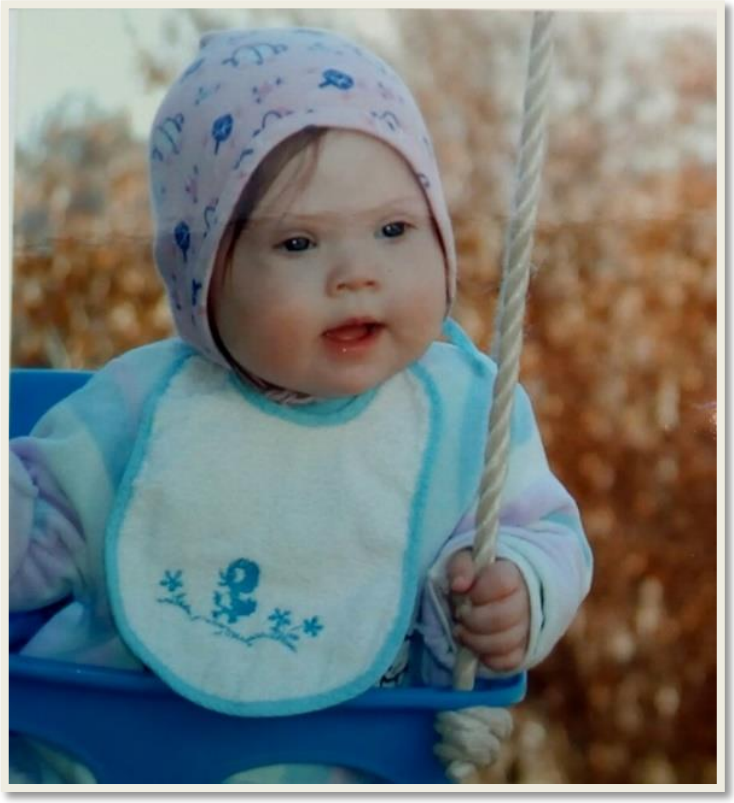
Prof. dr. Marij Avčin, Kromosomi

2.1 Kaj sploh je Downov sindrom? (DS)

Downov sindrom povzroča dodaten 21. kromosom v vsaki telesni celici. Prepoznamo ga ob rojstvu, diagnozo potrdi kromosomska analiza. Gre za prirojeno stanje, ki naključno prizadene enega od okoli 660 novorojenčkov.

2.2 Značilnosti in potrebe otroka z DS

Otroka z DS mora najprej sprejeti ožja družina, se odpreti okolici, tako ga potem lahko tudi sprejme širša okolica. Različna stopnja motnje v duševnem razvoju spremlja downov sindrom. Otrok z DS potrebuje zelo dobro zdravstveno oskrbo, večina otrok z DS ima slab mišični tonus, težave s srcem, nekatere bolezni so pogostejše…Z otrokom z DS bi morali timsko sodelovati in skupaj načrtovati njegov razvoj, tako pediater, fizioterapevt, razvojni psiholog, specialni pedagog, logoped, vzgojitelj in kasneje učitelj, seveda skupaj s starši.
Otrok z DS potrebuje več časa, več vzpodbude, preprosta navodila le za eno dejavnost hkrati. Na vsako večjo spremembo dnevnega reda ga je potrebno pripraviti. Otrok z DS potrebuje red, urnik…v neredu se ne znajde. Dejavnosti je potrebno prilagoditi njegovi ravni sposobnosti.



2.3 Zgodnja obravnava

Prva leta življenja so pomembna za vse otroke, še toliko bolj so pomembna za otroke, ki zaostajajo v razvoju. Bistvo kognitivnega razvoja je v otrokovi izkušnji iz prvih treh let.

Zgodnja obravnava se prične izvajati v zelo zgodnjem obdobju otrokovega življenja, takoj po rojstvu oz. ko je postavljena diagnoza.

Pri zgodnji obravnavi skrbimo za otrokovo zdravje, za njegov celotni, optimalni razvoj. Zelo pomembna je podpora družini.

Zgodnja obravnava razvija otrokove potenciale in preprečuje sekundarne motnje. Upoštevamo tipične razvojne mejnike, sledimo razvoju posameznih funkcij otroka in na podlagi tega skrbno načrtujemo usmerjeno delo z otrokom in izdelamo individualni program. Pri njegovem oblikovanju naj bi sodelovali vsi strokovnjaki, ki delajo z otrokom in starši.

V Sloveniji je v obravnavi zakon za otroke s posebnimi potrebami, kjer naj bi bila zgodnja obravnava končno tudi zakonsko urejena.

2.3.1 Majhni koraki

Vsi otroci se lahko učijo. Otroci z DS se morajo učiti enakih spretnosti in veščin kot drugi otroci. To jim pomaga, da se igrajo, da sodelujejo z drugimi, da postanejo kar najbolj samostojni, da postanejo del družbe, v kateri živijo. Otroci z DS se učijo počasneje. Za to je treba učno snov razdeliti na majhne korake.

Majhni koraki je program zgodnje obravnave za otroke z motnjami v razvoju. Razvili so ga v Avstraliji. Avtorica je Moira Pieterse. Preveden je v slovenščino. Program obsega vsa področja razvoja v predšolskem obdobju: sporazumevanje, grobo in fino motoriko, razumevanje jezika, osebnost in družabnost, zgodnje učenje branja, risanje in priprava na pisanje, štetje in številke.

Strokovnjaki skupaj s starši ocenijo otrokove sposobnosti na posameznih področjih, ugotovijo, kje je otrok na razvojni stopnji, ne glede na kronološko starost in ciljno načrtujejo naslednje korake.

Vsak otrok ima svoj program. Ne smemo si postavljati previsokih ciljev, le malo višje od otrokovih trenutnih dosežkov, toliko da naloga vzbudi pri otroku interes in motivacijo. Uspešnost opravljene naloge je pozitivna podkrepitev. Otroka je treba voditi, spodbujati,

opogumljati, nuditi veliko možnosti zaznavanja po več senzornih kanalih, vidnih, slušnih, tipnih in kinestetičnih. Otrok z DS se odziva počasneje, rabi čas. Včasih rabi tudi nazorni prikaz. Otrok z DS je najbolj močan na vizualnem področju, kar izkoristimo. Vizualni spomin je močnejši od sposobnosti pomnjenja slišanega. Razumevanje je boljše od izražanja, zato otroku ponudimo tudi znakovni jezik, ki ga spremlja govor, podkrepljen z branjem besed. Geste kasneje opusti.

2.3.2 Učenje branja kot osnova razvoja jezika

Zgodnje učenje branja izboljša govorne in jezikovne sposobnosti. Ne čakamo na razvoj govora. Opismenjujemo z malimi tiskanimi črkami.

Kako naučiti otroka z DS brati?

- Otrok poišče pare med sličicami,

- sledi slika-tekst (Tekst je sprva rdeče barve, kasneje črn tisk)

jabolko

- kasneje otroku ponudimo samo tekst jabolko
- počasi nastaja osebna otrokova bralna knjiga…

2.3.3 Funkcionalno učenje

Razvili so ga strokovnjaki iz Anglije. Izhajali so iz otrokovega normalnega razvoja (jemlje predmete, udarja, vstavlja v posodice, obrača, razstavlja…) Dela brez naših navodil in v tišini.

Spretnosti učenja:

- vzame predmet in ga postavi na določeno mesto,
- predmetu poišče par,
- poišče predmete enake lastnosti,
- razvršča predmete po kategorijah,
- predmete postavlja v določenem logičnem nizu,
- konstruira iz kock…

Organizacija dela:

- lasten material, stalno mesto, sedi na stolu,
- delo v tišini, da otroku ne pade pozornost in si sam pridobiva izkušnje,
- spretnost ponavljamo, dokler je ne usvoji.

Materiali:

- so preprosti,
- raznoliki,
- iz vsakdanjega življenja, iz narave (lesene kocke različnih velikosti, kamenčki, kostanj, želod…),
- isti material uporabljamo za različne aktivnosti,
- izkustveno učenje (kamen je hladen, matica je težka…)

Napredek:

- boljša koncentracija,
- boljša groba in fina motorika,
- spodbuja koordinacijo oko-roka,
- boljše dojemanje prostorskih odnosov,
- poveča se vztrajnost,
- gradi se notranja motivacija,…Otroci z DS, ki so bili deležni zgodnje obravnave, so bolj samostojni, imajo boljšo koncentracijo in pozornost. V komunikacijskih odnosih z ljudmi in okoljem so uspešnejši. Bolje funkcionirajo na vseh področjih in v kasnejših obdobjih kažejo manjši upad sposobnosti.

2.4 Primer individualnega programa

Melisa, kronološka starost 4 leta in 4 meseci

OSEBNOST IN DRUŽABNOST

Uporablja besedi prosim in hvala.

V družini namenimo tema besedama svežo pozornost, ju nekoliko bolj poudarjeno izrekamo. Meliso navajamo, da ob prošnji reče prosim in ko prejme želeno stvar, reče hvala. Poskušamo zaenkrat bolj z vzorom kot z navodili.

S tem ravnanjem se pripravljamo na doseganje cilja, da bo Melisa rekla prosim in hvala v polovici primerov, ne da bi jo opomnili.

Odgovori na vprašanja, katerega spola je.

Ob upoštevanju Melisinih govornih spretnosti jo učimo odgovarjati na naslednja vprašanja:

- Ali si ti fantek ali punčka? (večkrat obrnemo vrstni red)

Predstavimo ji (v normalnih, vsakdanjih okoliščinah) obe besedi: fantek, punčka (za otroke);

- fant in punca (za odrasle).
- Kdo je v naši družini fant?
- Kdo je v naši družini punca?

Pomagamo si s fotografijami družinskih članov in znancev. Vajo ločevanja spolov povežemo z bralnimi vajami. S pomočjo fotografij se posvetimo tudi odgovorom na naslednja vprašanja:

- Kako ti je ime?
- Koliko si stara?
- Kje stanuješ?

Opravi preproste gospodinjske opravke.

Tudi te vaje povežemo z bralnimi vajami. Doseči želimo, da bi Melisa kako gospodinjsko naročilo opravila brez pomoči.

Npr.: Nalij vodo vsakemu članu družine in postavi kozarec na njegovo mesto.

Pije s slamico.

Uporablja vilice in žlico.

Natoči pijačo z vrča, ne da bi polivala.

Splošno navajanje na samostojnost.

Čisti čevlje s krtačo, zraven ponavlja pesmico:

Če si čeveljčke zamažem,

jih zvečer kar sama osnažim.

To bo mamica vesela,

Ko bo dela manj imela.

Melisa se umiva, zraven ponavlja in uprizarja pesmico:

Umije roke,

umije obraz,

umije ušesa,

umije vrat,

zdaj je dekliček lep in čist,

k babici gre na obisk.

FINA MOTORIKA

Opazovanje

Gleda in kaže stvari na večji in na manjši »gosti« sliki.

Prijemanje

S pincetnim prijemom namešča stvari v okrogle posodice, ki ji služijo za štetje.

Stalnost predmeta

Z Meliso se igrate igrico »Skrij in poišči«. Pred njenimi očmi skrijete tri majhne, privlačne predmete in jo prosite, naj jih poišče.

Polaganje

Sestavi stolp iz 8 kock (2,5 x 2,5cm)

Postavi šest majhnih palčk v igralno desko z luknjicami.

Ročne spretnosti

Striže s škarjami. Barvne trakove striževa na posamezne delčke, te pa uporabiva za lepljenje po črti.

REŠEVANJE PROBLEMOV IN SESTAVLJANK

Gradnja stolpa, mostu, vlaka s pomočjo posnemanja (različni materiali, različne velikosti)

Sestavlja sestavljanke

ŠTETJE IN ŠTEVILKE

Na pamet šteje do 5 (štetje in bobnanje).

Prešteje 5 predmetov, postavljenih v vrsto. Prešteje predmete, ki so že postavljeni v vrsto, vsakega se dotakne. Namesti predmete v majhne posodice v lesen okvir, nato jih prešteje z dotikanjem oz. kazanjem.

Individualni program je bil narejen s pomočjo ga. Mihele Zupan, specialne pedagoginje. Narejen s pomočjo programa Majhni koraki, funkcionalnega učenja ter programa zgodnjega učenja branja.

3 Zaključek

Poti je veliko. A le ena je tista, ki jo prehodi posameznik skozi življenje. Ko se ti rodi otrok z DS, se ti življenje pravzaprav šele začne. Življenje, ki te popolnoma spremeni. In svet začneš gledati povsem z drugačnimi očmi. Melisina zgodba je pravzaprav zgodba o uspehu. Ljudje me velikokrat vprašajo, kako nam je to uspelo. Z veliko volje, energije, zgodnjo obravnavo, odličnimi ljudmi, predvsem pa, da smo vsi tisti, ki smo in še delamo z njo, videli v njej izziv in ne problem.

Namesto konca

30. 7. 2016

Sem Melisa. Stara sem 14 let. Končala sem 7. razred. Zelo se veselim valete. Sem državna prvakinja v plavanju. Rada tudi plešem, pojem, berem, plavam in smučam. Najraje pa na svojem telefonu poslušam glasbo na You-tube, predvsem slovensko narodno in pop glasbo. Zvečer pokličem prijateljico Anjo in z njo predolgo klepetam, veliko o fantih. Tudi zaljubljena sem že.

Ja, pa da ne pozabim. Menda moram povedati, da imam Downov sindrom. Zelo rada živim!!!

4 Viri in literatura

1. CUNNINGHAM, C. *Poskušajmo razumeti Downov sindrom.* Ljubljana: Društvo Sožitje, Sekcija za downov sindrom. 1999.
2. PIETERSE, M. *Majhni koraki.* Ljubljana: Društvo Sožitje, Sekcija za Downov sindrom. 2000.
3. BUCKLEY, S. *The development of language and reading skills in children with Down's syndrome.* Portsmouth: The University of Portsmouth. 1993.
4. WOOLFSON, C. *Kako razumeti in spodbujati otrokov razvoj.* Radovljica: Didakta. 2001.
5. IBUKA, M. *V vrtcu bo morda že prepozno.* Ljubljana: Založba Tangram. 1992.
6. RUSSEL, P. *Knjiga o možganih.* Ljubljana: DZS. 1987.

Osnovna šola Spodnja Šiška

Nina Bradić

USPEŠNA INTEGRACIJA UČENCEV MIGRANTOV V OSNOVNI ŠOLI (formativno spremljanje)

SUCCESSFUL INTEGRATION OF MIGRANT PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

Povzetek

V prispevku bom predstavila pomen izobraževanja za uspešno integracijo učencev migrantov. V začetku bom predstavila zakonske predpise, ki urejajo to področje, se predvsem posvetila smernicam, predstavila pomen znanja jezika in drugem delu predstavila formativno spremljanje v prvem izobraževalnem letu. Slovenska šolska zakonodaja je pri vključevanju učencev migrantov preveč ohlapna in visok delež uspešnosti integracije je odvisen od samoiniciativnosti učiteljev. Za učenca migranta je pomembno sodelovanje šole in staršev, sestava individualnega programa, s pomočjo katerega se spremlja napredek posameznika. Na ravni šole je potrebno pripraviti prilagoditve, ki so ravno tako namenjene lažji in uspešnejši integraciji.

Ključne besede: učenci migranti, osnovna šola, integracija, slovenski jezik

Abstract

In this article I will discuss the importance of education to the successful integration of migrant pupils. In the beginning I presented the legal regulations governing this area are mainly focused on the guidelines presented by the importance of knowledge of the language and the second part presented a formative assessment in the first year of education. Slovenian education legislation is in the integration of migrant pupils too loose and the high share of the success of integration depends on the personal initiative of teachers. For migrant students it is an important cooperation of school and parents create an individual program, through which it monitors the progress of the individual. At school level, it is necessary to prepare adjustments, which are also intended to facilitate and successful integration.

Key words: migrant students, primary school, integration, Slovenian language

1 Uvod

Preseljevanje je del človeške zgodovine. Ljudje smo prišli iz Afrike, Slovani smo prišli na današnje ozemlje v 6. stoletju - in tu so živeli drugi ljudje, govorili so se drugi jeziki. Ljudje smo se vedno preseljevali, se selimo in se bomo preseljevali. Vzroki za preseljevanje so različni: zaposlitev ,študij, ljubezen, klimatske spremembe, vojna itn. Večina evropskih držav je bila v 20. stoletju tako dežela izseljevanja kot dežela priseljevanja. Pred prvo svetovno vojno se je iz Evrope izselilo 45 milijonov ljudi, v 60. letih 20. stoletja pa je v Evropi naraslo število priseljencev na 6,6 milijona: priseljencem iz nekdanjih evropskih kolonij je na podlagi meddržavnih sporazumov sledila t. i. vabljena delovna sila, njim njihovi družinski člani, konec 20. stoletja pa begunci iz novih vojnih oz. kriznih žarišč. Posledično so se evropske države začele ukvarjati z vprašanji o migracijskih politikah, predvsem pa z vprašanji sobivanja in vključevanja.

Pri vključevanju (otrok) priseljencev pogosto pozabljamo, da so njihove izkušnje zelo raznolike.

Selitev je za vsakega otroka velika in zahtevna prelomnica, mnogi otroci doživijo t. i. kulturni šok. V izvorni državi se poslovijo od svojih sorodnikov, sošolcev in prijateljev, šolskega in družbenega sistema, ki ga poznajo. V sprejemni državi se soočijo z novim šolskim sistemom, z novim jezikom okolja, s pridobivanjem novih prijateljev, z drugačno kulturo in z nekaterimi novimi (nenapisanimi) družbenimi pravili, pogosto tudi s predsodki do njih. Učitelji, ki imajo večletne izkušnje z vključevanjem otrok priseljencev, menijo, da potrebujejo tako otroci kot starši priseljenci občutek, da so na šoli dobrodošli, kar vpliva pozitivno tako na učenje slovenščine kot na lažje in hitrejše vključevanje otrok priseljencev.

1.1 Strokovne in zakonske podlage na področju dela z učenci migranti

Slovenska migracijska politika je prepletena z značilnostmi migracij v Evropski Uniji. Osredotočene so na vzgojno-izobraževalne procese najbolj občutljive populacije: na otroke.

Izobraževanje otrok migrantov obravnavajo naslednji evropski dokumenti:

- *Direktiva Sveta Evropske skupnosti* z dne 25. julija 1977 o izobraževanju otrok delavcev migrantov (77/486/EGS),
- *Direktiva Sveta št. 2001/55/ES*; z dne 20. julija 2001 o najnižjih standardih za dodelitev začasne zaščite v primeru množičnega prihoda razseljenih oseb in ukrepih za uravnoteženje prizadevanj med državami članicami pri sprejemanju takšnih oseb in ustreznih posledic,
- *Direktiva Sveta št. 2004/83/EC* z dne 29. aprila 2004 o minimalnih standardih za kvalifikacijo in status državljanov tretjih držav ali oseb brez državljanstva kot beguncev ali oseb, ki drugače potrebujejo mednarodno zašito, ter o vsebini podeljene zašite.
- Na tujce se nanaša tudi *Resolucija Sveta Evropske unije* (2008/C 320/01, z dne 21. novembra 2008). Dokument članicam priporoča, naj tujcem, zlasti mladim omogočijo učenje jezika države gostiteljice, ki je ključni element uspešnega vključevanja in zaposljivosti, pri tem pa spoštujejo jezike države izvora.

1.2 Slovenske zakonske podlage

Med temeljnimi cilji za izobraževanje tujcev, ki se nanašajo na področja dela v šolah, so pomembni naslednji: zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo, vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi. Pravice do vključevanja otrok tujcev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem urejajo Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje, Zakon o osnovni šoli, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Izhodiščni dokument za oblikovanje smernic pa predstavlja tudi Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

Normativna ureditev vključevanja v šolski sistem RS tujcev, ki imajo poseben status (begunci, azilanti, sebe pod mednarodno zašito), je opredeljena v Zakonu o azilu, Zakonu o začasni

zaščiti razseljenih oseb, Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v RS, Uredbi o pogojih za uresničevanje pravic oseb z začasno zašito na podlagi ZZZRO in v Uredbi o integraciji tujcev v RS.

Glede na strategijo imamo v Slovenijo obvezen in dopolnjujoč del vključevanja otroka migranta. Obvezno mora šola otroku migrantu omogočiti vključitev v šolo, dopolnjujoča pa je izvedba le te vključitve.

2 Formativno spremljanje otroka migranta

Učiteljeva naloga je priseljenemu učencu pouk prilagajati in individualizirati tako, da je vanj aktivno vključen (Novak idr. 2012). Prizadevanje za aktivno vključenost je toliko bolj pomembno, ko učenčevo znanje jezika večinoma še ni dovolj dobro, da bi mu omogočalo samostojno sledenje pouku in opravljanju nalog (Hachfeld idr. 2010). Čeprav je eden izmed ciljev vzgoje in izobraževanja zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje (Bela knjiga 2011: 16), je raziskava Pečjakove in Lesarjeve (2006: 93) pokazala, da učitelji slovenskih osnovnih šol v velikem deležu menijo, da bi se moral učenec priseljenec prilagoditi sistemu šolanja.

Pravilnik o ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli predvideva tudi možnost prilagoditve števila ocen za učenca priseljenca. Tako kot prilagajanje rokov ocenjevanja znanja tudi prilagoditve števila ocene zahtevajo od učitelja fleksibilnost, pa tudi senzibilnost do učencev, ki se šele vključuje v novo socio-kulturno okolje. Fleksibilnost zato, ker mora učitelj na podlagi individualnega programa znati presoditi, kaj in kako bo ocenjeval, senzibilnost zato, ker se mora učitelj vživeti v učenca priseljenca in razumeti, da je učenje učnega jezika dolgotrajen proces, ki ga učenec priseljenec v prvem letu šolanja na slovenski šoli ne bo usvojil do te mere, da bi se lahko v njem suvereno izražal in v njem izkazoval svoje znanje

Vsako načrtovanje se začne z opredelitvijo ciljev. Tudi načrtovanje pouka za otroka migranta ni izjema.

Nameni učenja naj bodo: jasni, osredotočeni na učenje in ne zgolj dejavnost, zapisani v razumljivem jeziku, zapisani na jasnem mestu, učencem in staršem v pomoč.

Pri tem ne smemo pozabiti tudi na kriterije uspešnosti, ki otroku omogočijo, da sam spremlja svoj napredek.

Na začetku skupaj s starši (običajno tudi prevajalcem) sestavimo predviden program dela. Ob vključitvi je potrebno vse strokovne delavce seznaniti tudi s posebnostmi okolja, od koder učenec prihaja.

Za učenca pri vsakem predmetu določimo cilje, kaj naj bi se v tem letu naučil. Za učenje jezika je namreč odgovoren vsak učitelj, ne le učitelji jezika.

Program, ki ga pripravi oddelčni učiteljski zbor, se sproti evalvira na pedagoških sejah, konferencah in timskih sestankih. Program vodi razrednik in on tudi skrbi za obveščanje učiteljev in staršev o spremembah programa.

Učenec migrant, ki se vključi v II. ali III. vzgojno-izobraževalno obdobje, ima lahko pri doseganju ciljev, zapisanih v učnem načrtu, težave. Učenec, ki dobiva ves čas negativne povratne informacije, lahko prej obupa, zato je formativno spremljanje uspešen način spremljave, saj učitelju in učencu omogoča pozitiven napredek.

Na Osnovni šoli Spodnja Šiška smo v preteklem šolskem letu sprejeli 6 učencev migrantov iz Kosova, 2 učenca z Bosne in 2 učenca s Srbije. Manj težav s prilagajanjem in razumevanjem imajo migranti z maternim jezikom iz južnoslovanske skupine

Na začetku šolskega leta koordinator pripravi predstavitev izvornih držav migrantov, predvsem značilnosti šolskega sistema. Učiteljski zbor je tako seznanjen z značilnostmi prihajajočega učenca.

V preteklem šolskem letu so se nekateri migrantje vključili v tečaj slovenščine na Filozofski fakulteti. Po dveh tednih so se pridružili sošolcem v šoli.

Konec septembra se za učenca sestavi individualni program dela, ki ga pripravi celoten učiteljski zbor. Individualen program je namenjen spremljanju napredka otroka, saj je to eden od načinov dajanja pozitivnih informacij.

V integracijo je potrebno pritegniti tudi starše, saj je komunikacija z njimi izjemnega pomena. Odrasli imajo možnost vključitve v 180-urne tečaje slovenščine, ki so brezplačni.

Pomembna je sprotna evalvacija dela in vnašanje popravkov oziroma sprememb v individualen program. Nekateri otroci imajo manj težav in hitreje usvajajo jezik, drugi pa imajo precej več težav. Pri tem ni zanemarljiva starost otroka, starejši kot je otrok, ki se všola, dlje traja integracija.

Učitelji se moramo zavedati, da integracija ni odvisna le od koordinatorja in učiteljev slovenščine, za uspešen potek dela so odgovorni vsi učitelji in celotno vodstvo šole. Pri tem jim sicer lahko pomagajo tudi nevladne organizacije in prostovoljci, ki otroku pomagajo v popoldanskem času.

3 Zaključek

Učenci migranti imajo v Sloveniji pravico do izobraževanja, vprašanje pa je, ali je le ta vedno uspešno realizirana. Zakonodaja je preohlapna in preveč stvari prepušča učiteljem, ravnateljem in ostali strokovnim delavcem.

Učitelji v času študija niso imeli veliko priložnosti za usposabljanje za delo v večkulturnem okolju, vendar je spodbudno, da so za delo z učenci migranti večinoma motivirani ter si pri delu želijo več podpore, ustrezne literature in več gradiv za poučevanje.
Vključevanje otrok priseljencev je več kot le poučevanje slovenščine kot drugega jezika in več kot dilema, kako ocenjevati učenca, ki ne zna jezika okolja. Samo več sočasnih, strokovno utemeljenih sprememb in ukrepov zagotavlja kvalitetnejše rezultate, zato predlagam celovit model za uspešnejše in učinkovitejše vključevanje otrok priseljencev, ki vključuje razvoj sedmih področij:

1. medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo,
2. sistemska podpora za uspešno vključevanje otrok priseljencev,
3. učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo;
4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih,
5. razvoj medkulturnega dialoga na šoli,
6. sodelovanje s (starši) priseljenci,
7. sodelovanje z lokalno skupnostjo.

Čeprav prihajajo otroci priseljenci iz iste države, je treba upoštevati, poudarjam še enkrat, njihova različna izhodišča in izkušnje tako v svoji izvorni državi kot v Sloveniji, obenem pa tudi njihove osebne značilnosti in motiviranost.

4 Viri in literatura

1. FERBEŽER, I. *Celovitost nadarjenosti.* Nova Gorica: Educa. 2002.
2. *BELA knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 2001.
3. HACHFELD, A. *Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background*. International Journal of Educational Research, 49, 2010. Str.78–91.
4. NOVAK, M. et al. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. 2012.
5. PEČEK, M. in LESAR, I. *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia 50. 2006.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Lucija Bratina Pešec

NAGLUŠNI V DRUŽBI IN ŠOLI

THE HARD OF HEARING IN SOCIETY AND SCHOOL

Povzetek

V prvem delu prispevka sem raziskala naglušnost, katere so stopnje naglušnosti in vzroki zanjo, kako vpliva na razvoj osebnosti in katere slušne pripomočke poznamo. Pri pravicah naglušnih sem se posvetila zakonom, ki se nanašajo na izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in njihovo integracijo v srednjo šolo. V delu, ki obravnava komunikacijo z naglušnimi, sem zajela pravila, ki jih je dobro poznati, kot tudi smernice za organizacijo dela v razredu, ki ga obiskuje naglušen/gluh dijak. Zadnji del prispevka sem posvetila svojim izkušnjam z naglušnimi. Iz njih lahko razberemo stiske naglušnih in njihov položaj v družbi.

Ključne besede: naglušnost, slušni pripomoček, otroci s posebnimi potrebami, komunikacija

Abstract

I started my article with the research of hardness of hearing, its levels, causes, how it affects a person's life and what hearing aid accessories there are. As far as legal rights are concerned I concentrated on laws that stipulate with the children with special needs and their integration into secondary/high school. Communication with hard of hearing people is something to pay special attention to, so "communicative rules" are introduced. The last part of my article is dedicated to my personal experience with the hard of hearing. From their stories, one can feel the hardship of the hard of hearing and their status in society.

Key words: hardness of hearing, hearing aid accessories, children with special needs, communication

1 Uvod

"Blindness separates people from things;
deafness separates people from people."
Helen Keller

Izrek slepe in gluhe ameriške pisateljice Helen Keller je pravšnji uvod v moj prispevek o naglušnih osebah, s katerim bi vam rada odstrla pogled na nekatere težave s katerimi se soočajo naglušni v svojem življenju.

Veliko védenja o tej temi mi je ponudilo odraščanje ob naglušni mami, kar je zame privilegij, saj nas je vse tri otroke učila empatije do »drugačnih« že od malih nog.

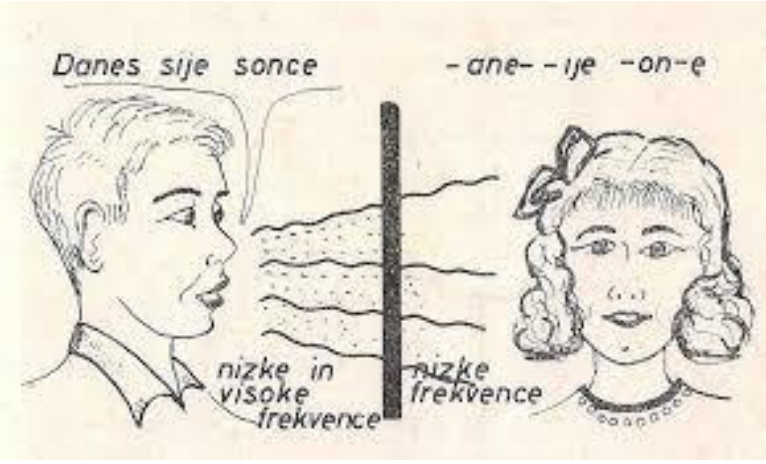
Na začetku bom razjasnila pojem naglušnosti, kako do nje pride, kakšne so njene posledice in s kakšnimi pripomočki si lahko pri tem pomagamo.

V svojem prispevku se bom poleg zakonskih pravic naglušnih oseb in njihove rehabilitacije, dotaknila tudi čisto vsakdanjih tegob, s katerimi se naglušni srečujejo in ki so nam, slišečim, umevne same po sebi.

Seveda pa se pri tem ne morem izogniti svojemu strokovnemu področju in izkušnjam, saj sem se kot profesorica tujih jezikov že srečevala z gluho dijakinjo in naglušnimi dijaki. Zato prispevek obravnava tudi priporočila o tem, kakšen naj bo sedežni red in organizacija pouka, ko je v razredu naglušen oz. gluh dijak.

1.1 Naglušnost

»Po statutu Mednarodne zveze naglušnih oseb pojem "naglušen" opredeljuje osebe z izgubo sluha z omejeno sposobnostjo poslušanja in razumevanja, ki običajno komunicirajo z govorom. Po statutu Zveze je naglušna oseba posameznik z izgubo sluha od 31 do 95 % po Fowlerju, ki se pri sporazumevanju naslanja na ostanke sluha s slušnim aparatom ali brez njega, z ogledovanjem z ust in z drugimi akustičnimi ter psihosocialnimi prilagoditvami in katere glavno sredstvo sporazumevanja je govor. Kot naglušne so opredeljene tudi kasneje oglušele osebe z izgubo sluha več kot 9 5% po Fowlerju, če je ohranjena funkcija govora in poslušanja.« (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2016)



Slika 1: Kako sliši oseba z okvaro sluha (glej desno stran!).
Vir: http://pefprints.pef.uni-lj.si/2002/1/Otorepec_diploma_tiskanje.pdf (22.8.2016, 13:23)

1.2 Stopnje naglušnosti

Stopnje naglušnosti, ki vplivajo na komunikacijo, so:

- **lažja naglušnost (26-40 dB):** debate v razredu predstavljajo komunikacijski izziv,
- **zmerna naglušnost (41-55 dB):** govorne situacije v razredu predstavljajo komunikacijski izziv,
- **zmerno težka naglušnost (56-70 dB):** več težav pri skupinskih situacijah,
- **težka naglušnost (71-90 dB):** zvokov okolja ni moč identificirati,
- **zelo težka naglušnost (91 in več dB):** sliši posamezne glasne zvoke, govora ne more zaznavati. (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2016)

1.3 Vzroki za naglušnost

Naglušnost je lahko prirojena ali pridobljena.

Pri **prirojeni naglušnosti** gre lahko za okužbo matere s paraziti (toksoplazmoza), bakterijami (sifilis) ali virusi (rdečke, mumps, gripa, herpes) ali prejetje ototoksičnih zdravil (nekateri antibiotiki, diuretiki, citostatiki) v času nosečnosti.

Pri **pridobljeni naglušnosti** so lahko vzroki mehanske poškodbe med porodom, kronično vnetje srednjega ušesa med otrokovim šestim in štiriindvajsetim mesecem življenja, bakterijski meningitis, bakterijske in virusne okužbe, vpliv ototoksičnih zdravil, poškodbe

glave, otoskleroza, poklicna bolezen (večletna pretirana izpostavljenost hrupu), starostna naglušnost, itd.

1.4 Posledice naglušnosti

Košir (1999) navaja naslednje posledice naglušnosti (in gluhote): posledice v mišljenju, v kognitivnem razvoju, v učnih sposobnostih, v motoričnem razvoju, posledice na socialnem in čustvenem področju ter posledice na vedenjskem in osebnostnem področju.

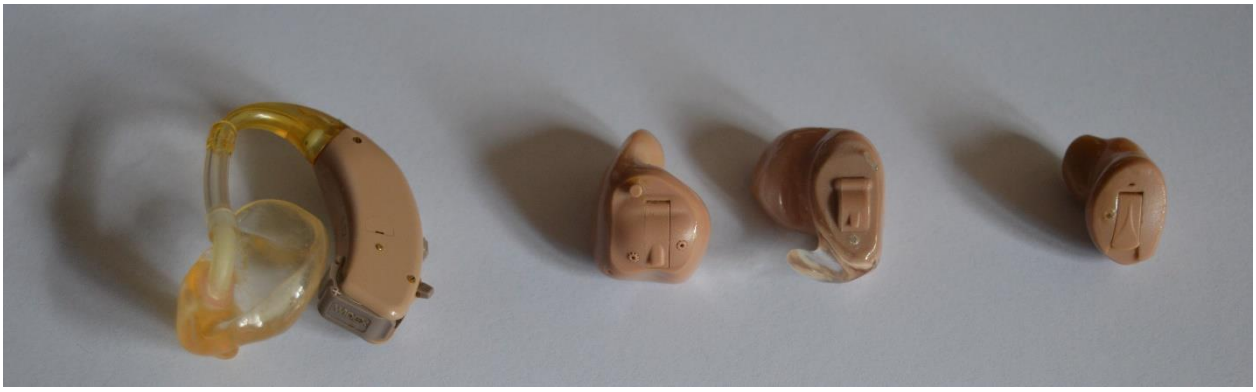
- **Mišljenje in kognitiven razvoj:** ni res, da so naglušni in gluhi intelektualno manj sposobni. Problem je le v njihovem zaznavanju okolja, ki je bolj pod vplivom vida, brez akustične komponente. (Košir, 1999)
- **Akademska znanja:** zaradi načina pridobivanja znanja, ki naglušnim in gluhim ni prilagojen (verbalno pogojeno pridobivanje), dosegajo nizke izobrazbene ravni in se zaposlujejo na manj zahtevnih delovnih mestih. (Košir, 1999)
- **Socialne in čustvene posledice:** pomanjkanje zgodnje komunikacije v družini prikrajša predvsem gluhe otroke za prve izkušnje in možnosti učenja, ki so slišečim samoumevne. (Košir, 1999). Do socialne in čustvene odtujenosti pride tudi pri tistih naglušnih, ki izgubijo sluh kasneje v življenju. Umaknejo se v svoj svet, da ne bi bili izpostavljeni posmehu in predsodkom slišečih.
- **Posledice v motoričnem razvoju:** Zvok je pomemben za sinhronizacijo in ritmizacijo gibanja. Zaradi pogoste izključenosti iz igre in nepoznavanja pravil je gluh/naglušen otrok bolj opazovalec, si ne pridobiva ustreznih izkušenj ter postaja nevešč in manj spreten. (Košir, 1999)
- **Posledice v vedenju in osebnosti:** ti otroci ne znajo na ustrezen način zadovoljevati svojih potreb ali izražati čustev. Ne vedo, kaj se od njih pričakuje in zakaj. (Košir, 1999)

1.5 Slušni aparati in pripomočki

Slušni aparat je naprava za ojačitev zvoka in se nosi v ali ob ušesu uporabnika. Slušni aparat napaja baterija, sestavljajo ga mikrofon, slušalka (zvočnik) in ojačevalec.

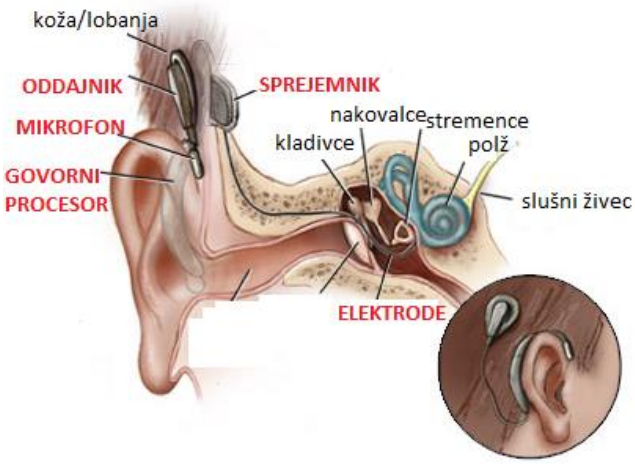
Glede na lego ločimo: zaušesni, vušesni in vsluhovodni slušni aparat.

Glede na način obdelave zvoka pa ločimo: analogne in digitalne slušne aparate.



Slika 2: Zaušesni in v ušesni slušni aparati.
Foto: Lucija Bratina Pešec

Polžev vsadek (ali t. i. »kohlearni implant«) je poseben slušni aparat, namenjen velikim izgubam sluha, ki se ga vstavi operativno. Namenjen je otrokom v prvih letih življenja, ki se rodijo gluhi ali tako močno naglušni, da jim slušni aparat ne bi zadostoval. (A. Jahjefendić, 2009)



Slika 3: Polžev vsadek.
Vir: http://www.csgm.si/index.php/strokovnitimi/diagnosticno-rehabilitacijski-tim-za-polzev-vsadek/polzevvsadek

Tehnični pripomočki so namenjeni lažjemu premagovanju komunikacijskih ovir za uporabnike slušnih aparatov. Najbolj pogosti tehnični pripomočki, ki jih je možno povezati s slušnimi aparati so: FM sprejemnik, direktni avdio vhod (DAI, t. j. Direct Audio Input) in indukcijska zanka.

Slika 4: FM oddajnik in sprejemnik.
Foto: Lucija Bratina Pešec

1.6 Rehabilitacija naglušnih oseb

Pri rehabilitaciji naglušnih obravnavamo ljudi, ki so izgubili socialni kontakt zaradi poslabšanja sluha. (Kač, 2015)

Osebe, ki so naglušne od rojstva oz. osebe, ki zaznavajo slabši sluh, najprej obiščejo svojega osebnega zdravnika. Ko le-ta ugotovi, da je sluh okrnjen, pacienta napoti k specialistu, kjer bolniku ugotovijo stopnjo izgube sluha in napišejo naročilnico za testni slušni aparat za obdobje največ treh mesecev. Pri specialistu pacient opravi vaje s poslušanjem in v primeru, da je bil dosežen slušno rehabilitacijski učinek mu specialist izda naročilnico za slušni aparat. (Jahjefendić, 2009)

1.7 Pravice naglušnih

Pravico do integracije **otrok s posebnimi potrebami**, katerih podskupina so gluhi in naglušni otroci, ureja vrsta konvencij oz. deklaracij.

Pomemben mejnik za šolanje otrok s posebnimi potrebami je 1. junij 2000, ko je bil sprejet **Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)**, ki je določal prilagoditve vzgoje in izobraževanja in dodatno strokovno pomoč (DSP) na področju predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja.

Dopolnilo k temu zakonu oz. Zakon o spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) je bil sprejet 30. novembra 2011. Slednji je med drugim prinesel spremembo v svojem 8. členu, in sicer je ukinil DSP v programih srednjega strokovnega in splošnega srednjega izobraževanja ter ohranil le pomoč dolgotrajno bolnim dijakom teh dveh programov.

2 Komunikacija z naglušnimi

Naglušni ima v komunikaciji s slišečim nemalo težav. Zato je v pogovoru z njim potrebno upoštevati nekatera **komunikacijska pravila**:

- z naglušno osebo govorimo obrnjeni k njej,
- med pogovorom ne hodimo po prostoru,
- hitrost govora naj bo normalna,
- govorimo enako glasno kot s slišečim in se ne trudimo s pretirano artikulacijo,
- pred usti ne držimo roke, ne žvečimo, ne kadimo, ne zakrivamo ust s pričesko,
- naš obraz naj bo normalno osvetljen,
- uporabljamo kratke stavke brez tujk,
- govorimo o samo eni temi hkrati,
- uporabljamo pantomimo in geste,
- če nas oseba ni razumela, ponovimo, ali uporabimo pisalo,
- vzemimo si čas, da se posvetimo naglušnemu. (Košir, 1999)

2.1 Naglušni v izobraževanju

Poleg pravil iz prejšnjega poglavja je za **naglušnega dijaka v razredu** pomembno še naslednje:

- sedeti mora v drugi klopi v vrsti pri oknu, da se mu svetloba, ki prihaja od zunaj, ne blešči in lomi na tabli,
- učitelj mora biti dijaku ves čas na očeh, da ga vidi, ko govori,
- učitelj ne sme pozabiti, da ga med razdeljevanjem delovnih listov ipd., če mu je obrnil hrbet, naglušni dijak ne sliši,

- pri dajanju navodil mora učitelj vselej preveriti ali ga je naglušni dijak razumel ali pa navodila zapiše na tablo,
- pri poučevanju je potrebno uporabljati čim več vizualnih pripomočkov (e-učbenik, elektronske prosojnice, PowerPoint predstavitve itd.)
- pri slušnem razumevanju mu je smiselno priskrbeti besedilo iztočne naloge,
- učitelj v razredu izključi vse naprave, ki povzročajo hrup v ozadju,
- učitelj izrazi pripravljenost, da bo nosil FM oddajnik, če je dijak opremljen s tem pripomočkom,
- učitelj spodbuja sošolce naglušnega dijaka, da mu pomagajo po svojih močeh,
- učitelj ponovi odgovore sošolcev, ki jih dijak mogoče ne bo slišal, ker zvok prihaja izza njegovega hrbta ali iz smeri vzporedno z njim.

2.2 Osebne izkušnje z naglušnimi

Med naglušnimi osebami nisem izvedla ankete, temveč sem se odločila za pogovor, v katerem sem zastavila spodaj navedena vprašanja, sicer pa sem pustila sogovornika, da je povedal, »kar mu je ležalo na duši«.

Vprašanja, ki so me zanimala, so naslednja:

1. Kdaj ste izgubili sluh?
2. Kakšno izgubo sluha imate?
3. Ali poznate vzrok za izgubo sluha?
4. Katere slušne pripomočke uporabljate?

Prva oseba je moja mama. Moja mama ni bila naglušna od rojstva, pač pa je njena naglušnost posledica otoskleroze (abnormalna rast kosti v srednjem ušesu, kar lahko povzroči delno ali popolno izgubo sluha), zaradi česar je začela izgubljati sluh že v srednji šoli. Pri 21 letih se ji je močno poslabšal, kar je bil zanjo hud udarec. V tistem času je že bila zaposlena v knjigovodstvu v enem izmed celjskih podjetij. Bila je tudi sveže zaljubljena. Zaradi izgube sluha je zapustila oder amaterskega gledališča v svojem rojstnem kraju in opustila obiskovanje Mestnega gledališča v Celju. To sta bili le dve izmed mnogih stvari, ki se

jim je v svojem življenju morala odreči zaradi naglušnosti. K sreči je bil njen takratni fant, dandanes njen mož in moj oče, razumevajoč do te mere, da sta si ustvarila družino s tremi otroki in zgradila hišo. Pri treh otrocih (sledili smo si na dve leti), polnem delovnem času v knjigovodstvu, kjer se je včasih zaradi četrtletnih bilanc delalo cele dneve, je morala vlagati nadčloveške napore, da je dobro opravila vse svoje vloge: matere, žene, zaposlene ženske in gospodinje. Nemalokrat je v službi slišala: »Pusti jo, saj ne sliši, gluha je!« Doma, v družini, je bilo drugače. Mama nas je od malih nog vzgajala v empatiji do »drugačnih«, v čutu do sočloveka. Obrekovanje ni bilo dovoljeno.

Na začetku je bila upravičena le do enega slušnega aparata, sčasoma si je lahko plačala tudi drugega. Nosila je analogna slušna aparata na obeh ušesih. Pri 38 letih je bila operirana na obeh ušesih zaradi močno poslabšanega sluha. Operaciji sta delno izboljšali stanje, vendar brez slušnih aparatov ni šlo.

Ob upokojitvi je imela ugotovljeno 66 % izgubo sluha po Fowlerju. Zdaj, dobrih 20 let kasneje, ima več kot 80 % izgubo sluha. Uporablja vušesne digitalne slušne aparate z možnostjo preklopa na indukcijsko zanko. Letos si je kupila tudi FM oddajnik, pri čemer je bil upravičena do 80 % subvencije. Je članica Društva gluhih in naglušnih Celje.

Zdravniki domnevajo, da je otoskleroza gensko prenosljiva. V naši družini se je pojavila pri **moji sestri**. V njenih poznih 30 letih je po prebolelem prehladu opazila, da na levo uho slabše sliši. Po preiskavah v Celju so ji specialisti postavili enako diagnozo kot mami. V Ljubljani je bila operirana v lokalni anesteziji in ostala v bolniškem staležu približno mesec dni. Okrevanje po takšni operaciji je vse prej kot enostavno. Bolnika moti vsak najmanjši hrup, prizadet je center za ravnotežje, glavoboli so pogosti. Pri sestri je bila operacija uspešna, zato ne potrebuje slušnih aparatov in živi »normalno« življenje.

Tretja naglušna oseba je moj sodelavec, ki poučuje na eni izmed celjskih srednjih šol. Oglušel je že v rani mladosti, a njegova naglušnost ni bila tako izrazita, da bi ga poslali na podrobnejše preiskave. Danes ima ugotovljeno 49 % izgubo sluha po Fowlerju in domneva, da je izgubil sluh zaradi antibiotikov, ki so jih predpisovali v poznih 60-ih in zgodnjih 70-ih letih. Možno je, da so bili to t. i. ototoksiki, ki sem jih že omenila v tem prispevku.

Od leta 2001, ko se mu je sluh poslabšal do te mere, da mu na primer tudi obisk gledališča ni bil več v užitek, uporablja slušne aparate. Najprej je uporabljal vušesne, danes pa ima vsluhovodne slušne aparate. Drugih pripomočkov ne uporablja. Priznava, da bi mu bilo lažje, če bi imel slušne aparate že v srednji šoli in na fakulteti. Marsikdaj se je namreč znašel v položaju, ko sogovornika ni razumel in se je zaradi tega neustrezno odzval.

S **četrto naglušno osebo** sem se srečala v povezavi s svojim delom, poučevanjem angleščine in nemščine. Mama me je nekega dne, pred več kot desetimi leti, prosila, da bi pri angleščini pomagala močno naglušnemu dekletu, ki je obiskovalo eno izmed gimnazij v Celju.
Sluh je izgubila pri treh letih. Vzrok je neznan. Ker je bila v tistem času »zdrava kot riba«, so bili zdravniki precej zbegani. Opredelili so jo kot gluho, ker ima po Fowlerju 95 % izgubo sluha, »tehnično« pa je naglušna, saj še vedno sliši s pomočjo slušnih aparatov. V gimnaziji je uporabljala FM oddajnik. Diplomirala je na Fakulteti za logistiko Univerze v Mariboru. Pred dvema letoma je šla na operacijo za polžkov vsadek.
Pri angleščini je potrebovala pomoč pri razlagi slovničnih struktur, saj je besedni zaklad usvajala sama, ker je bila marljiva dijakinja. Zaradi dejstva, da je oglušela šele pri treh letih, se je pri njej govor normalno razvil. Je zelo razgledana z bogatim besednim zakladom v materinščini, saj je pravi »knjižni molj«. Dejstvo, da je sluh izgubila pri treh letih, je botrovalo tudi njenemu besednjaku, saj ni poznala popačenk, pogovornih in narečnih izrazov. Spomnim se njenih izrazov, kot so »zatorej«, »vendarle«. Bili so lepi, knjižni.
Pri predmetu angleščina je bila vsa štiri leta šolanja oproščena ustnega ocenjevanja znanja, na maturi pa je bilo drugače. Oproščena je bila le slušnega razumevanja. Pri vseh predmetih pa je imela za polovico podaljšan čas pisanja (kar je maksimum po Pravilniku o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami - Uradni list RS, št. 82/14). Pri ustnem delu ji je bila dovoljena uporaba FM oddajnika, vendar ni imela podaljšanega časa, do česar bi bila po Pravilniku upravičena. Poudariti je seveda potrebno, da je Pravilnik iz leta 2014.

Dijaki, s katerimi sem se srečala na svojem delovnem mestu v srednji šoli, so bili: gluha dijakinja, naglušen dijak, ki uporablja slušna aparata, a je brez odločbe, in dijak, ki je bil precej naglušen, pa ni uporabljal slušnih aparatov in ni imel odločbe.

Primer 1:

Gluho dijakinjo sem poučevala nemščino. Takrat nisem vedela, kaj pomeni poučevati dijaka, ki je popolnoma gluh in ne govori. Priznati moram, da smo od svetovalne delavke sicer dobili nekakšne napotke, a najboljše mi je dala prav mama, ki je na Društvu gluhih in naglušnih gluhe srečevala. Dijakinja je bila upravičena do surdopedagoginje (specialne svetovalne delavke), ki je tudi izvajala eno uro učne pomoči na teden. Razredni učiteljski zbor ni bil deležen podpore in svetovanja surdopedagoginje, kar sem osebno zelo pogrešala. Morala bi nam približati, kaj pomeni živeti v tišini, kako naj s takšno dijakinjo ravnamo v razredu, kako naj si pripravljamo materiale itd. Vsega tega ni bilo in znašli smo se vsak po svoje. Sama sem imela za dijakinjo uro dodatne pomoči. V razredu je po navodilih sedela v drugi klopi v vrsti pri oknu, a je velikokrat zrla skozi okno in mnogi (dijaki in učitelji) so ji to zamerili. Predstavljajte si, da živite v popolni tišini! Pred seboj sicer vidite premikajoče se slike, učitelja, ki odpira usta, se sprehaja po razredu, piše po tabli, prikazuje prosojnice – vse to v popolni tišini. Bi vam uspelo ostati osredotočeni 45 minut? Zato sem se pri pouku nemščine te dijakinje dotikala, da sem pritegnila njeno pozornost, ji žugala s prstom, ko je hotela pod mizo pošiljati sporočila po telefonu, ji v učbeniku pokazala, pri kateri nalogi smo, da je lahko sledila, ji priskrbela iztočno besedilo, ko smo preverjali slušno razumevanje, a šlo je težko. Nemščina je bila njen tretji tuji jezik: za znakovnim jezikom (ki je zanjo materinščina), je imela poleg slovenščine še angleščino in nemščino. Dekletu, ki nikoli ne bo slišalo, kako se izgovarjajo angleške in nemške besede, je tuji jezik abstrakten. Lahko se nauči besede, a ostale bodo le črke na papirju.

Primer 2:

Poučujem tudi dijaka, ki uporablja slušna aparata, a nima odločbe. Kar nekaj časa je trajalo, da sem ugotovila, da je naglušen. Pomeni, da s slušnima aparatoma dobro sliši, odločbe pa na lastno željo ne želi imeti, ker noče pritegovati pozornosti. Angleščino je v drugem letniku zaključil z oceno »dobro«.

Primer 3:

Dijak, za katerega so mi že sošolci povedali, da precej slabo sliši, se je pri mojih urah angleščine usedel v zadnjo klop v srednji vrsti. Ko so me njegovi sošolci opozorili nanj, sem ga

nekajkrat povabila, da se presede v prvo ali drugo klop pri oknu. Trmasto je vztrajal v zadnji klopi, temu ustrezne so bile tudi slabe ocene. Šele ko je spoznal, da ocen najbrž ne bo mogel popraviti, se je presedel in začel sodelovati. Opazila sem, da si pomaga z branjem z ustnic. Ko me je zanimalo, zakaj ne nosi slušnih aparatov, je odvrnil, da jih ne potrebuje. S tem ko je zanikal svoj problem in ni imel odločbe, si je otežil opravljanje Poklicne mature, saj ni bil upravičen do prilagoditev.

3 Zaključek

Po natančni razčlenitvi problema naglušnosti ugotovimo, da nam, slišečim, manjka še ogromno védenja, da bi lahko z naglušnimi osebami ravnali tako, kot si zaslužijo. Zaradi svoje prizadetosti so prikrajšani za informacije, ki jih slišeči »poberemo« mimogrede. Zato je pomembno, da učitelj v šoli pri dijaku s posebnimi potrebami (naglušnemu/gluhemu) preverja in ocenjuje izključno snov iz predpisanih učbenikov ter pridobljeno na predavanjih in ne tiste, ki je rezultat splošne razgledanosti.

Ker učitelj v šoli prevzema odgovornost za uspeh vseh dijakov, tudi dijakov s posebnimi potrebami, je pomembno, da šola učiteljem, ki delajo s takšnimi dijaki, zagotovi podporo in pomoč specializiranih strokovnjakov. Za boljše razumevanje posebnih potreb gluhega/naglušnega dijaka je pomembno izobraževanje (razrednega) učiteljskega zbora, svetovalne službe in vodstva. Potrebno se je zavedati, da se gluh ali težko naglušen dijak, ki odčitava z ustnic, hitreje utrudi in ob koncu dneva težje sledi razlagi. Šola naj ustvarja takšne pogoje in odnose med dijaki, da integrirani dijaki ne bodo zapostavljeni oz. izpostavljeni negativnemu odnosu.

4 Viri in literatura

1. JAHJEFENDIĆ, A. *Rehabilitacija naglušnih, zakonodaja in vloga civilne družbe.* Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede. 2009.
2. KAČ, T. *Težave naglušnih oseb.* Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede. 2015.

3. KOŠIR, S. *Sluh: naglušnost in gluhost.* Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije. *1999.*
4. *HARD-of-Hearing Students.* [Online]. [Citirano 18. avg. 2016; 18.25]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.deaftec.org/classact/challenges/communication/hoh-students.
5. *TEACHING Students who are Deaf, Deafened or Hard of Hearing.* [Online]. [Zadnja sprememba junij 2013]. [Citirano 18. avg. 2016; 18.30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.accessiblecampus.ca/educators/teaching-tips/deaf-deafened-hard-of-hearing/.
6. *NAVODILA za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.* Sprejeto na 68. Seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. [Online]. [Zadnja sprememba 20. maj 2004]. [Citirano 20. avg. 2016; 19.24]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Navodila_poklic_strok_izobr.pdf.
7. *OTOSKLEROZA.* [Online]. [Citirano 21. avg. 2016; 15.45]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.bambino.si/otoskleroza.html.
8. *PRAVILNIK o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami* . Priloga: Preglednica možnih prilagoditev načina opravljanja mature za kandidate s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 82/14 z dne 11. 11. 2014. [Online]. [Zadnja sprememba 21. nov. 2014]. [Citirano 21. avg. 2016; 12.25]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12232.
9. *PREVERJANJE sluha.* [Online]. [Citirano 22. avg. 2016; 10.08]. Dostopno na spletnem naslovu: http://sluh.si/preverjanjesluha/.
10. *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP).* Uradni list RS, št. 90/12 z dne 30. 11. 2012. [Online]. [Zadnja sprememba 30. nov. 2014]. [Citirano 20. avg. 2016; 19.45]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714.
11. ZVEZA društev gluhih in naglušnih. *Naglušnost. Zemljevid indukcijskih zank po Sloveniji.* [Online].] [Citirano 21. avg. 2016; 11.32]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zveza-gns.si/o-zvezi/o-naglusnosti/ .

Osnovna šola Žiri

Maja Brezovar

SPREJEMANJE UČENCEV S POSEBNIM STATUSOM ŠPORTNIKA ALI KULTURNIKA MED VRSTNIKI V OŠ ŽIRI

ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH SPECIAL STATUS AS SPORTSMAN OR CULTURAL AMONG THEIR PEERS IN PRIMARY SCHOOL ŽIRI

Povzetek

V osnovni šoli je poučevanje in preverjanje usvojenega znanja, skladno z učnim načrtom in pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja, diferencirano, tudi individualizirano, čeprav med laiki prevladuje mnenje, da morata pouk in ocenjevanje potekati enakovredno za vse učence. Med temi, ki so zaradi prilagoditev šolskih obveznosti med vrstniki zato socialno bolj izpostavljeni, so učenci s posebnim statusom. To so perspektivni športniki ali kulturniki, tekmovalci ali vrhunski športniki, ki s statusom pridobijo omenjeno pravico. Referat skuša prikazati, kako v OŠ Žiri učenci s statusom dojemajo le-tega, kdo jim je v podporo, kako okolica gleda na to, katere prednosti ali slabosti vidijo v njem. Sočasno je bil naš namen dobiti vpogled v mnenja njihovih sošolcev. Izkazalo se je, da je pogosto navedena prednost v tem, da imajo lahko napovedano ustno ocenjevanje pri vseh učnih predmetih, njihovi sošolci pa si ravno tako želijo te prilagoditve.

Ključne besede: učenci s statusom, prilagoditve, socialna sprejetost

Abstract

Teaching and verification of the knowledge gained in primary school, in accordance with the syllabus and rules on checking and assessing knowledge, is differentiated and individualized as well, although there is still a widespread perception that teaching and assessment must take place for all students in the classroom equally. Among the students, who are more vulnerable because of the adjustment of school obligations among their peers socially, are pupils with special status. These are promising athletes or students educated in cultural area, sport contestants or professional sportsmen who obtain the before mentioned status.

The paper attempts to show how Primary school Žiri students perceive the status they own, who offers them support, how the environment considers them, which are the advantages or disadvantages of the status they see in it. At the same time the purpose was to get an access to the opinions of their classmates. It turns out, that the most often mentioned advantage is that the students with the status can have their verbal assessment for all school subjects announced in advance, and their classmates would also want this adjustment.

Key words: pupils with status, adjustments, social acceptance

1 Učenci s statusom in prilagajanje obveznosti

Poučevanje ter preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli učitelju predstavlja izziv poleg tega, ko skuša učno snov, določeno z učnimi načrti, približati učencem ob zavedanju, da so si med seboj zelo različni. Med laiki je pogosto slišati mnenje, da je poučevanje takšno, kot je nekdaj bilo (frontalno, teoretično …), predvsem pa togo, ravno tako pa se pri preverjanju in ocenjevanju pojavi nov izziv za učitelja, ki teži k čim večji pravičnosti, saj ima le-ta v razredu učence z različnimi specifikami, potrebami, značajskimi lastnostmi. Poleg učencev s posebnimi potrebami ali primanjkljaji na posamičnih področjih mora upoštevati učence s statusom, ki jih je v OŠ Žiri na predmetni stopnji kar 17, kar predstavlja približno petnajstino vseh učencev na predmetni stopnji.

Področje je večinoma pokrito s strani šolske svetovalne službe, tako je tudi v OŠ Žiri, učitelji pa smo pri predmetih, ki jih poučujemo, in kot razredniki tudi aktiven partner pri realizaciji dogovora o prilagajanju šolskih obveznosti za status učenca perspektivnega športnika (ali kulturnika).

Ta dogovor ima pravno podlago v Pravilniku o prilagajanju o šolskih obveznostih in v Zakonu o osnovni šoli. Učencem osnovnih šol, ki se vzporedno izobražujejo v glasbenih, baletnih in drugih šolah, ki izvajajo javnoveljavne programe, ali perspektivnim športnikom je omogočeno, da se jim lahko prilagodijo šolske obveznosti. Pravilnik o prilagajanju šolskih obveznosti omogoči učencu, da mu je dodeljen status, če učenec izpolnjuje pogoje, določene s tem pravilnikom. Ravnatelj s sklepom o dodelitvi statusa določi pravice in obveznosti oziroma prilagoditve šolskih obveznosti posameznemu učencu. Prilagoditve zajemajo predvsem področja: obvezna navzočnosti pri pouku, obveznosti učenca pri pouku (npr. seminarske naloge), načini in roki za ocenjevanje oziroma izpopolnjevanje drugih obveznosti idr. tako, da jih v posameznem ocenjevalnem obdobju lahko opravi.

Učenci s statusom se skušajo glede na svoje prilagoditve, ki jim jih status prinaša, čim bolje integrirati v šolsko okolje, med vrstnike tako, da jih le-ti sprejemajo, da niso izpostavljeni pred ostalimi sošolci, da prilagoditve ne prinašajo nekih napetosti v socialne odnose, ki jih

imajo z vrstniki. Učenci s statusom si, kot vsi ostali, želijo odnose, v katerih se med seboj sprejemajo in spoštujejo v največji možni meri.

2 Status in sprejemanje sovrstnikov

V tem referatu je bil naš namen ugotoviti, kako na status gledajo učenci, ki ga imajo, in njihovi sošolci. Zato smo ob zaključku šolskega leta 2015/16 v OŠ Žiri izvedli dva anketna vprašalnika: prvega smo razdelili učencem s statusom perspektivnega športnika na predmetni stopnji, drugega pa v treh razredih predmetne stopnje, v katerih je bilo število učencev s statusom športnika (ali kulturnika) najvišje.

2.1 Učenci s statusom športnika (ali kulturnika) in analiza odgovorov na anketni vprašalnik

Ta anketni vprašalnik je rešilo skupaj 17 osnovnošolcev, učencev in učenk s posebnim statusom (športnika ali kulturnika) iz Žirov, in sicer 7 deklet in 10 fantov, ki so obiskovali 6. (1 učenka), 7. (1 učenka), 8. (10 učenk in učencev) ali 9. (5 učenk in učencev) razred. V 8. razredu je eden izmed anketiranih učenec, ki ima status kulturnika (igranje trobente in klavirja). 16 preostalih anketirancev pa trenira naslednje športe:

- košarko (5 učenk/učencev trenira v klubu v Žireh ali Škofji Loki),
- nogomet (2 učenca v klubu v Žireh),
- smučarske skoke (5 učencev v klubu v Žireh),
- karate (1 učenec v klubu v Idriji),
- judo (2 učenki v klubu v Ljubljani),
- atletiko (1 učenec v klubu v Žireh).

Odgovori so pokazali, da so športniki najmanj časa na treningu nogometa (1,5–4 h), za karate, atletiko in košarko učenci namenijo približno enako časa (karate 6 h, košarka 4,5–7,5 h, atletika 5h), sledi judo (7,5–9 h), največ časa pa trenirajo smučarski skakalci (10–20 h). Ocene časa, porabljenega za trening, so različne, saj so učenci različno stari, število ur treninga pa se razlikuje v različnem starostnem obdobju, mogoče pa tudi niso ravno dobro ocenili časa samega treninga. Glede na kraje treninga so temu primerni časi, ki jih porabijo za

pot, da pridejo do kraja treninga. Ker namenijo popoldne več časa za treninge (vaje) in pot, imajo torej manj časa, ki ga morajo ustrezno razporediti za pripravo na šolske predmete. Učenci s statusom se resneje ukvarjajo s športom 2–10 let, status pa jih ima največje število 1 leto (9 učencev in učenk), 2 leti (3 učenca/učenki), 3 leta (3 učenci/učenke), glasbenik je imel status ob anketiranju pol leta. Glede na število let statusa in razred, ki ga učenci obiskujejo, se vidi, da se za status športnika odločijo večinoma v zadnjem triletju osnovnega šolanja zaradi večjega števila predmetov in povečanega števila ur popoldanskih obveznosti do športa (umetnosti), ki jih ta od njih zahteva.

Nadalje so bili učenci in učenke vprašani, od kod so dobili informacijo o statusu športnika (ali kulturnika). Največ (8) jih je to izvedelo od sovrstnikov ali od trenerja (3) v klubu/organizaciji, v katero so včlanjeni. Drugi najpogostejši odgovor (4) je bil »v šoli sem izvedel – od razrednika, svetovalne službe ipd.« Sem lahko pripišemo odgovor »od sošolcev« (1). Enemu učencu so za to možnost povedali starši. Nihče ni o tem prebral na spletni strani OŠ Žiri (na strani svetovalne službe), čeprav je tudi tam jasno podana informacija o statusu športnika (ali kulturnika).

Na vprašanje, čigava želja/predlog je bilo pridobiti status, so učenci v večji meri odgovorili (nekateri so izbrali več odgovorov), da je bila to njihova lastna pobuda (12), drugi najpogostejši odgovor je bil pobuda trenerja (5), tretji od staršev (3), dobili smo tudi odgovor, da je bila to spodbuda sovrstnika (1). Večinoma imajo tudi njihovi sovrstniki v klubu/organizaciji, v katero je včlanjen anketirani, status športnika/kulturnika (14), ostali odgovori pa so bili izbrani le po enkrat.

Na vprašanje, ali se v šoli ali v klubu družijo bolj s tistimi učenci, ki imajo ravno tako status, so odgovorili, da se približno enako družijo z vsemi ne glede na to, ali status imajo ali ne, oziroma da to ni pomembno, nekdo pa je označil, da ne, saj se ne razume prav dobro s tistim(i), ki ima(jo) ravno tako status. Torej ne vidijo, da je isti (športni/glasbeni) interes tako zelo pomemben za socialne odnose.

Učenci so povedali, da so se za status odločili zaprositi, ker s tem dobijo določene prilagoditve/pravice ali ker se zato lažje pripravijo na ocenjevanje. Nihče ni izbral ponujenih odgovorov, ki nakazuje na odnose med učenci – da so zaradi posebni ali bolj cenjeni med sošolci.

Status prinaša učencem in učenkam določene prednosti – sami so bili povabljeni k temu, da zapišejo tiste, ki se jim zdijo najbolj pomembne. Zapisali so, da imajo napovedano ustno ocenjevanje (skoraj vsi), da tako lažje opravičijo izostanek od pouka oz. gredo na tekme brez težav, da dobijo dodatne točke za vpis v srednjo šolo (verjetno gre za učenca, ki se je vpisal na športni oddelek katere od gimnazij), nekdo pa ni zapisal odgovora.

Status prinaša učencem in učenkam ne samo pravice, ampak tudi dolžnosti – povabljeni so bili k zapisu tistih, ki se jim zdijo najpomembnejše. Najpogosteje so navedli to, da se pravočasno dogovoriš za ustno ocenjevanje, sledi redno delanje domače naloge, da se držiš dogovorov/datumov, se učiš sproti, ne izkoriščaš statusa in se trudiš za dobre ocene ter da ne kršiš šolskega hišnega reda ali vzgojnega načrta. Glede na njihove zapise pri tem vprašanju je videti, da se zavedajo lastne odgovornosti, ki je dogovorjena s sklepom o prilagoditvah.

Na vprašanje, kolikokrat »koristijo« status pri pouku, so najpogosteje odgovarjali, da pri vseh predmetih (10), različno (3), pri večini (3), pri tistih, pri katerih jim ne gre najbolje (1). Iz teh odgovorov se da sklepati, da se glede na zgoraj navedene odgovore večinoma pri vseh predmetih dogovarjajo za datume ustnega ocenjevanja (pri nekaterih predmetih so ocene pridobljene na druge načine).

Zanimalo nas je, kako zaznajo odzive sošolcev na svoj status. Najpogostejši odgovor je bil, da bi tudi sošolci imeli status (8). Sledila sta odgovora, da sošolci občasno očitajo status učencu, ki mu pripada (4) ter da se sošolcem zdi zaman (3). Enako število (2) pa so imeli odgovori, da je sošolcem vseeno, da ne vedo, kako sošolci na to gledajo ter zapis najbolj pozitivnega odgovora: »podpirajo me in me spoštujejo«.

Kako na status gledajo starši? Večinoma so odgovorili, da se staršem status ne zdi nič posebnega, jim je vseeno oz. »normalno« oziroma da je prav/dobro, da ga imajo (14), nekdo je zapisal, da mami ni O. K., očetu pa je, ter nekdo, da se jim zdi zaman (najbrž v pomenu, da je nepotreben). Nekdo na vprašanje ni odgovoril. Iz teh odgovorov bi se dalo sklepati, da starši v večji meri podpirajo status ter pravice in dolžnosti, sklenjene z dogovorom o prilagajanju obveznosti učenca v OŠ Žiri ob pričetku šolskega leta.

Učence in učenke s statusom smo ravno tako povprašali o tem, kakšen občutek imajo, kako na njihov status gledajo učitelji. Večina jih je odgovorila, da zelo pozitivno, če pristopijo in se sami dogovorijo z njimi (14). Nekaj odgovorov (3) je pokazalo, da celo učitelji vprašajo, kdaj bi želel biti ustno ocenjen. Eden izmed anketiranih pa je odgovoril, da se z učitelji ne da dogovoriti. Iz odgovorov se da sklepati, da se obe strani (učenci in učitelji) zavedata dogovorov o prilagajanju šolskih obveznosti za učenca, ki ima status perspektivnega športnika/umetnika in se jih držita.

Zadnje vprašanje je spraševalo, če učenci tudi v prihodnosti nameravajo zaprositi za status športnika/umetnika. Tu njihovi odgovori prevladujejo v pritrdilni obliki. Kot razloge so navedli še večje število obveznosti (treningi, tekme, zasedenost …), navedli so tudi druge ugodnosti oziroma prednosti (napovedani datumi ustnega ocenjevanja, uporabnost, pravica do tega, v športnem oddelku srednje šole). Iz tega lahko sklepamo, da učenci s statusom prepoznavajo prilagoditve in jih zaznavajo kot pozitivne.

2.2 Pogled sošolcev – vrstnikov učencev s statusom v OŠ Žiri in analiza odgovorov na anketni vprašalnik

Sočasno smo razdelili anketni vprašalnik vrstnikom učencev/učenk s statusom (športnika/kulturnika). Anketo je rešilo 55 učencev in učenk. Razdelili smo jo učencem obeh oddelkov 8. razreda in enemu oddelku 9. razreda, v katerem so v OŠ Žiri učenci s statusom. (Če v oddelku ni bilo učenca s statusom ali je bil samo eden, ankete nismo razdelili.)

Odgovori kažejo, da vsi anketirani vedo, da je v naši šoli (OŠ Žiri) možno pridobiti status športnika. Vsi anketirani poznajo vrstnika s statusom, tj. njihov sošolec/sošolka, nekateri (3) pa poznajo vrstnike iz druge (osnovne) šole.

Spraševali smo, če vedo, kdo lahko pridobi status. Tu sta prevladovala odgovor »da«, sledila je ponujena možnost »športnik/kulturnik, a ne vem, katere pogoje mora izpolnjevati«. Navedli so, da je nujno potrebno imeti treninge/tekme večkrat tedensko (29), manj jih je ob tem navedlo, da je potrebno imeti dober uspeh, pozitivne ocene (2) ali doseči priznanja oz. dosežke (2). Da je oseba s statusom športnik (kulturnik), a ne vedo za pogoje, ki jih morajo izpolnjevati, da status pridobijo (24). Manjšina ne ve, katere pogoje mora izpolnjevati za status športnika/kulturnika (4). Sošolci in sošolke so vsi po vrsti ugotovili, da učenci/učenke s statusom koristijo ustno ocenjevanje znanja po dogovoru z učiteljem, približno petina pa je označilo tudi odgovor, da so odsotni od pouka (10), kar sta res najpogostejši prilagoditvi tudi v praksi v OŠ Žiri.

Spraševali smo o (subjektivnem) zaznavanju tega, kolikokrat učenci s statusom prilagoditve koristijo. Pogosto (26) je bil najpogostejši odgovor, sledil mu je z enim izbranim odgovorom manj, da čisto različno. Dva odgovora sta bila izenačena (po 2), tj. odgovor po izbiri »vedno« in da niso opazili, da bi zanje veljalo kaj drugače kot za ostale učence naše šole. 23 anketiranih je označilo, da se jim to ne zdi pošteno do ostalih (sošolcev), 21 pa jih nič ne moti, saj se zavedajo, da morajo učenci s statusom načrtovati obveznosti. 10 si jih želi imeti enake prilagoditve, 5 pa se zdi dobro, da šola omogoči prilagoditve učencem s statusom.

Povprašali smo o mnenju staršev. 2 učenca na to vprašanje nista odgovorila, 11 učencev je navedlo, da tega ne ve. 13 učencev je napisalo mnenje v prid statusu športnika (kulturnika), če so ti učenci na račun treningov (zelo) obremenjeni, a pa se ne sme statusa izkoriščati. Nekaj jih je navedlo odgovor, da starši ne pravijo nič (5) oz. so nevtralni (2). Šestina jih pravi, da starši menijo, da je status nepotreben, da je potuha (3) oz. odvisno, za koga je ta status (3). Isto število (3) pravi, da starši menijo, da to ni pošteno oz. je krivično do ostalih učencev.

Anketirani učenci večinoma ne nudijo kakršne koli podpore učencem sošolcem s statusom (44), medtem ko jim ena petina (11) nudi pomoč pri učenju. S tem smo hoteli izvedeti, ali se mogoče učenci povezujejo na družabnem področju tudi preko učne pomoči.

Na koncu smo povprašali še, ali se po njihovem mnenju sošolci s statusom lahko dogovorijo z učitelji. Tu nas je odgovor nekoliko presenetil, saj smo dobili štiri odgovore več, da (včasih) učitelj vpraša učenca, kdaj bi želel biti ustno ocenjen, v primerjavi z odgovorom, da se učenec s statusom in učitelj o ocenjevanju dogovorita brez težav (20). Na tretjem mestu je odgovor da, če učenec sam pristopi k učitelju (12), ter na zadnjem mestu, da niso opazili (6).

3 Sklepne ugotovitve

Izvedena anketna vprašalnika v OŠ Žiri ob koncu šolskega leta 2015/16 sta pokazala, da učenci, tako tisti s statusom kot njihovi sošolci, vedo za prilagoditve šolskih obveznosti učencev s statusom. Učenci s statusom v OŠ Žiri se za pridobitev statusa večinoma odločijo sami predvsem, ker se nato lahko dogovarjajo za ustno ocenjevanje znanja. Nihče izmed učencev s statusom ni mnenja, da je zaradi tega bolj cenjen med sošolci. Hkrati se zavedajo, da imajo poleg pravic tudi dolžnosti izpolnjevanja obveznosti iz dogovora, sklenjenega s šolo (OŠ Žiri), ki jo obiskujejo in jim te prilagoditve omogoča. Sošolci opazijo, da učenci od prilagoditev koristijo predvsem te – terminsko napovedano ustno ocenjevanje, vendar na ta račun ne izražajo posebnega nezadovoljstva, temveč bi si zase želeli enako možnost pri ustnem ocenjevanju. Manjšemu deležu vprašanih se zdijo prilagoditve nepoštene, to pa so zaznali tudi učenci s statusom. O prilagoditvah šolskih obveznosti učencev s statusom športnika in kulturnika se učenci OŠ Žiri pogovarjajo doma: mnogi so izrazili mnenje, da se staršem zdi to nepotrebno, da je prav ali pa da je pomembno, da športniki (kulturniki) tega statusa ne izkoriščajo. Učenci s statusom in njihovi sošolci ugotavljajo, da se v OŠ Žiri učitelji zavedajo prilagoditev, da jih mnogo, čeprav to ni zapisano v dogovoru o individualnih prilagoditvah, vpraša učence s statusom, kdaj bi želeli biti ustno ocenjeni. To, ali ima nekdo status ali ne, pa ne odloča o tem, kdo se s kom druži, ampak štejejo druge lastnosti.

Glede na pridobljene rezultate bi bilo dobro, da bi tudi v nadaljevanju skrbeli za tako dober pretok informacij kot do sedaj. Smotrno pa bi bilo izvesti tudi razredno uro na temo statusa športnika (ali kulturnika). Le-ti bi se lahko predstavili in povedali kaj o sebi in o športu, ki ga trenirajo oz. bi povedali, kako izgleda njihov teden. V nadaljevanju bi lahko razrednik predstavil prilagoditve, ki so učencem s statusom omogočene, da bi ostali sošolci razumeli in podprli sošolca tako na šolskem kot na športnem (kulturnem) področju, saj bi tako lahko razvijali ozaveščanje o spoštovanju in sprejemanju drugačnosti ter pojasnili in se pogovarjali o tem, zakaj so prilagoditve potrebne učencu s pridobljenim statusom (ob določeni aktualni situaciji, če je potrebno, temo naslovi tudi predmetni učitelj, ki poučuje tisti trenutek).

4 Viri in literatura

1. MIJATOVIĆ, K. *Sprejemanje drugačnosti med mladimi.* Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo. 2008.
2. *PRAVILA o prilagajanju*. [Online]. Spletna stran OŠ Žiri. [Citirano 21. 8. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://svetovalnaosziri.splet.arnes.si/files/2016/02/Pravila_status_2016.pdf.
3. *PRAVILNIK o prilagajanju šolskih obveznosti*. [Online]. Uradni list RS, št. 89/1998 z dne 23. 12. 1998. [Citirano 18. 8. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.uradni-list.si/1/content?id=17574.
4. *STATUS postopek*. [Online]. Spletna stran OŠ Žiri. [Citirano 21. 8. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://svetovalnaosziri.splet.arnes.si/files/2016/01/Status_postopek.pdf.
5. *ZAKON o osnovni šoli*. [Online]. Uradni list RS, št. 81/2006 z dne 31. 7. 2006. [Citirano 11. 8. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535.

Osnovna šola Karla Destovnika-Kajuha Šoštanj

Sonja Bric

ZAKLADI DRUGAČNOSTI

TREASURES OF DIFFERENCES

Povzetek

Živimo v času mnogih različnosti, ki jih zaznavamo tudi v izobraževalnem procesu. V slovenskih šolah se še vedno preveč izvaja t. i. tradicionalni, frontalno usmerjeni pouk, ki učencev ne vodi k lastni aktivnosti in inovativnosti. S pomočjo sodobnih strategij poučevanja - sodelovalno učenje, uporaba IKT, projektno delo, problemski pouk, raziskovalno delo, igra vlog, učne bralne strategije in formativno preverjanje - bo povečano znanje in kompetence posameznega učenca. Tudi učitelj je postavljen v nove vloge, v še večji meri mora uveljavljati diferenciacijo, individualizacijo, personalizacijo. Uveljavljanje kakovostnega dela v šoli zahteva več dela za učitelja in tudi aktivnejšo vlogo učenca. Pogosto se takšna sprememba težko uveljavlja v praksi, toda vodi h kvalitetnejšemu in trajnejšemu znanju učencev. Zato je te »zaklade drugačnosti« potrebno uveljaviti v šolsko prakso v čim večji meri.

Ključne besede: drugačnost, šolska praksa, sodobne strategije poučevanja, formativno preverjanje

Abstract

We live in a time of many differences that are also felt in the education system. Traditional, frontal lessons are still too common in Slovenian schools and do not foster the pupils' own initiative and innovation. Contemporary teaching strategies - collaborative learning, the use of ICT (information-communication technology), project work, the problem method, research work, role playing, reading learning strategies, formative assessment - enable individual students to gain more knowledge and competencies. The teacher is also given a new role, since s/he has to work for more differentiation, individualization and personalization. A better education process demands more work from the teacher and more participation from the pupil. These changes are difficult to put into practice, but they lead the pupil towards deeper and longer-lasting knowledge. Thus, it is necessary to introduce these treasures of differences into education practice as much as possible.

Key words: differences, education practice, contemporary teaching strategies, formative assessment

1 Uvod

Živimo v času razlik. Z njimi prihajamo v stik na vseh področjih življenja, delovanja in bivanja. Ker sodobni ljudje mnogo časa hote in nehote preživijo s svojimi delovnimi obveznostmi, se poglobljeno ukvarjajo z razlikami, s katerimi se srečujejo na delovnem mestu.
Kot pedagoška delavka spoznavam mnoge razlike. Najprej so tu učenci. Prav vsak je zaklad zase, ki ga je treba poiskati, skrbno in previdno negovati, da ne izgubi svoje vrednosti, ampak jo neguje in nadgrajuje ter pri tem bogati sebe in tistega, ki ga je našel.
Sledijo moji sodelavci, tako drugačni med seboj, da težko najdemo skupni imenovalec, a naš cilj je skupni: vzgojiti in izobraziti mladega človeka ter ga pripraviti na aktivno, samostojno življenje v moderni družbi, vse preveč usmerjeni v hitrost, šokantnost, akcijo, blišč, zabavnost, površinskost, množičnost, hkratnost dražljajev, neempatičnost in drugo.

Da bi učitelji dosegli zastavljene cilje, je najprej potrebno pogledati, kje so. Trenutno sodobna šola teoretično in deklarativno upošteva vse razlike in drugačnosti, v praksi pa ni ravno tako. Učitelji pogosto menijo, da je nemogoče upoštevati vsakega učenca/posameznika ter njegove zmožnosti, značilnosti, interese in nadarjenosti. Pa bi morali vsem dati enake možnosti za razvoj.

Družba od pedagoških delavcev zahteva in pričakuje, da poznajo te razlike, jih pri svojem delu upoštevajo in tako skrbijo za uspešen razvoj učečih se generacij. Več teoretičnih zapisov govori o pomenu lastne aktivnosti učenca v vseh fazah učenja, pa tudi učitelj mora skrbeti, da je v koraku s časom. To je mogoče doseči le s stalnim strokovnim (do)izobraževanjem. Svoje delo je dolžan reflektirati in evalvirati ter spoznanja nato vnašati v svojo vsakodnevno prakso. Oborožen z znanjem o sodobnih oblikah poučevanja, o diferenciaciji, individualizaciji in personalizaciji ter z ustreznimi kompetencami na tem področju bo lahko delo opravil po navodilih zakonodajalca, sicer pa se zna zgoditi, da bo v naših šolah še vedno prevečkrat potekal pouk z oznakami: frontalno delo, tradicionalno, storilnostno naravnano šolsko delo. Tak pouk je običajno usmerjen na učitelja in vsebine, učenec pa je bolj ali manj pasiven. Novak (2009) ga označuje še z naslednjimi značilnostmi: prevladujoče poučevanje, ne učenje, frontalna učiteljeva razlaga, naravnanost pouka na povprečnega učenca, pomembna je (še

vedno) vsebina, saj se ima učitelj za predmetnega strokovnjaka, ki prenaša znanje, je (običajno) individualist, ki ne premore ali ne upošteva sodobnejših didaktičnih spretnosti … Morda tudi ne dohiteva hitrega tempa razvoja vseh vrst znanosti in elektronskih medijev, zato so glede tega pogosto njegovi učenci kar nekaj korakov pred njim. Zaradi nevednosti, nespretnosti in nekompetenc na tem področju novosti učitelj ne vključuje v pouk, čeprav bi bil lahko zaradi njih bližje učencu in njegovi motivaciji za šolsko delo ter interesu v zvezi z njim.

Težava kakovostnega poučevanja je torej izvedba v praksi, kjer je zakoreninjena več(deset)letna že predstavljena praksa. Kerndl (2016) meni, da je le-to najteže spreminjati, in doda, da imajo učitelji tudi premalo znanja za prepoznavanje razlik med učenci in za načrtovanje individualiziranega ter diferenciranega načrtovanja in izvajanja pouka.

2 Teoretična izhodišča

Učenje je proces, v katerem je udeležen človek s celotno osebnostjo, zato to ni le spoznavni, razumski ali intelektualni proces. Pri njem prihaja do znanja kot človekovega konstrukta, ki je lahko posledica individualne, ožje socialne ali širše družbene dejavnosti, seveda pa ne smemo pozabiti na posameznikovo aktivnost (Marentič Požarnik, 2008).
Za dosego čim večjega znanja posameznega učenca v spremenjeni družbi, ki učitelja postavlja v nove vloge, bodo morali le-ti v čim večji meri vključevati nove kompetence, upoštevati sodobne strategije poučevanja in učenja, v še večji meri diferenciacijo, individualizacijo, personalizacijo ipd.

2.1 Sodobne strategije učenja in poučevanja

Sodobne strategije učenja in poučevanja naj bi učence vodile k aktivnemu, izkustvenemu učenju. Marentič Požarnik (2004) govori o tem, da morajo spodbujati učenčevo miselno aktivnost in samostojnost. V vseh fazah pouka jih izbira učitelj glede na svoje pedagoško-didaktično in strokovno znanje. Zaradi potreb v novejšem času jih mora nujno pridobivati tudi po svojem do- in podiplomskem izobraževanju, na t. i. stalnem strokovnem izobraževanju (vseživljenjskem) in v okviru svojega lastnega profesionalnega razvoja. Kerndl

(2016) povzema delovna srečanja ravnateljev, ki ugotavljajo, da učitelji pogosto na sodoben pouk niso pripravljeni, ker nimajo ustreznih kompetenc oz. se ne čutijo dovolj kompetentni. Strmčnik (2003) med aktivne oblike in metode učnega dela prišteva:

- skupinsko sodelovalno učenje in učenje v dvojicah (Učenci v majhnih skupinah s pomočjo interakcije pomagajo drug drugemu pri doseganju ciljev. Skupine so heterogene po različnih kriterijih, zato se v njih učenci srečujejo z drugačnostjo. Najustreznejše so skupine s štirimi učenci, ker iz njih lahko dobimo tudi kombinacijo dveh parov. Pri sodelovalnem delu so učenci aktivni, saj lahko razlagajo snov sošolcu, naredijo povzetek, obnovo, rešijo problem, povežejo snov, pripravijo miselne vzorce, skice, primerjave, lahko utemeljujejo, razlagajo, so ustvarjalni, saj lahko vsak prispeva svojo zamisel, pogled … Nasprotujoča mnenja in rešitve jih lahko vodijo k razmišljanju na drugačen način, kritičnemu vrednotenju lastnih pogledov ali primerjavo s pogledi drugih. Nenazadnje pri sodelovalnem delu krepijo ter razvijajo socialne in komunikacijske spretnosti.);
- uporabo učne tehnologije (Šola je po zakonu dolžna razvijati digitalno zmožnost učencev. Uporaba IKT predstavlja podporo kritičnemu mišljenju, ustvarjalnosti in inovativnosti, primerna je za iskanje, zbiranje, izmenjavo, obdelavo podatkov, rabo pri tvorjenju informacij, izdelavi predstavitev; internet je lahko tako vir podatkov kot komunikacijsko orodje (učenje na daljavo). Učenje s pomočjo IKT zahteva kompetentnega učitelja in ustrezno opremljenost šol, tudi domačega okolja učencev.);
- projektno učno delo (Poteka od nekaj ur do nekaj dni ali še dlje. Ima štiri faze: konkretno izkušnjo, koncipiranje zamisli, aktivno eksperimentiranje, razmišljujoče opazovanje. S PUD se dosegajo cilji in naloge; učitelj pri tem pomaga, usmerja učence v zbiranje podatkov, raziskovanje, reševanje problemov …);
- problemski pouk (Strmčnik (2007) ga označuje kot učno inovacijo, ki ji je podlaga problemska situacija, ne takoj razvidna in razrešljiva z obstoječim predznanjem. Potrebni so sistematični, načrtni in originalni napori, za katere je značilno povezovanje in posploševanje na višjih ravneh ter vključevanje v nove situacije. Takšen pouk vodi v trajnejše znanje, spodbuja kompetence za reševanje problemov in raziskovanje.);

- raziskovalno in izkustveno delo (Izhaja iz konkretnega primera/izkušnje, sledi razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje.);
- igre vlog (Spada med osrednje strategije izkustvenega učenja za doseganje tako spoznavnih kot socialno-emocionalnih ciljev. Igra vlog je najbolj učinkovita, ko sami igri sledi usmerjena in sistematična analiza, potem splošni zaključki, razmislek o novopridobljenih znanjih in načrtovanje rabe v realni situaciji. Najprimernejša je za razvijanje kritičnega mišljenja ter komunikacijskih in socialnih veščin. Tipične igre vlog so: okrogla miza, za in proti, radijska oddaja, kongres, promocija, delovna skupina, metoda šestih klobukov …);
- bralne učne strategije (Lahko so uporabljene časovno – pred, med in po delu – ali vsebinsko. Učitelj izbere primerno za konkretno delo med enostavnimi ali kompleksnimi - VŽN, Paukova strazegija, PV3P, recipročno poučevanje itd.).

Te t. i. sodobne didaktične strategije ne smejo imeti le funkcije učenja, ampak morajo pedagoški delavci z njimi dosegati tudi načrtovane cilje, zato naj ne bodo same sebi namen, ampak dobro premišljeno orodje v procesu pouka. S pomočjo sodobnega in aktivnega pouka, kjer je učenec sam aktiven, se bo hkrati dvignila raven znanja na višje taksonomske stopnje, kot so analiziranje, sintetiziranje, vrednotenje, saj bodo učenci bolj sposobni kritičnega mišljenja in presojanja, posploševanja, povzemanja, sklepanja, ponazarjanja.

Za takšen pouk je značilno: hkratna različna aktivnost učencev, njihovo svobodnejše gibanje, njihovo vključevanje v načrtovanje pouka, prevzemanje odgovornosti za doseganje ciljev, spoštovanje individualnih razlik, fleksibilnejši urnik … Pri takšnem dinamičnem pouku se prepleta poučevanje in učenje, večata se motivacija in interes učencev, njihova aktivnost, samostojnost in uspešnost (Kerndl, 2016). Marentič Požarnik (2004) ob tem doda, da se vloga učiteljev zaradi takšnega dela ne zmanjšuje, ampak ga postavlja pred zahtevnejšo in bolj diferencirano vlogo, saj mora obvladati in uvajati več metod in oblik pridobivanja znanja, ne pa ga le prenašati na učence. Hkrati mora za takšne oblike dela poskrbeti tudi pri fazah utrjevanja in preverjanja ter ocenjevanja.

2.2 Diferenciacija

Diferenciacija je »groba individualizacija« (Kerndl, 2016, po Strmčnik), kjer znotraj heterogene skupine organiziramo manjše homogene skupine po podobnih značilnostih učencev – znanju, zmožnostih, interesu, motivaciji, delovnih navadah … Diferenciramo lahko vsebine, cilje, oblike, metode, pristope, dejavnosti, samostojnost, natančnost navodil, vsebino glede na taksonomski vidik cilja, spoznavne postopke in miselne procese, obseg (včasih), čas, izdelke (plakat, projekt, zapis …), učni tempo (več ali manj časa za usvojitev znanja/zmožnosti), domače naloge idr. Prevečkrat se izvaja količinska diferenciacija, ki ne vodi v kakovostno in globinsko.

2.3 Individualizacija

Individualizacija (Strmčnik, 1993) pomeni načelo upoštevanja, odkrivanja, spoštovanja in razvijanja razlik med učenci, da se jim omogoči čim samostojnejše delo. Precej uspešno je uvedena pri delu z učenci s posebnimi potrebami, drugače pa je zaradi obilice dela v vsakdanjem pouku premalo prisotna, čeprav za učitelje po učnih načrtih zakonsko predpisana.

2.4 Personalizacija

Personalizacija predstavlja postopek, ko učitelj pripravi naloge/delo, ki je načrtno in prav za določenega učenca, s čimer bo le-ta kot posameznik razvijal in dograjeval oz. nadgrajeval svoje znanje in zmožnosti.

Sodoben pouk se brez teh načel, ki so sicer tudi zakonsko predpisana, zaradi vse večje heterogenosti učencev (narodnosti, vere, kulture, jeziki, učenci s posebnimi potrebami, interesi, iz različnih socialnih okolij …) ne more – in se ne bi smel – izvajati.

3 Praksa

Današnja šola si za cilj postavlja inovativnega učenca, ki bo opremljen z znanji in spretnostmi, uporabnimi v življenju. Le-te si bo v največji meri pridobil, če jih bo sprejemal z lastno

aktivnostjo in izkušnjami, ne pa jih sprejemal od zunaj. Kerndl (2016) poudarja, da mora biti aktivnost takšna, da učenec sam ob podpori učitelja raziskuje in odkriva, analizira in povezuje ter tako prihaja do znanj in jih izgrajuje. Učitelj zato ne sme samo prenašati znanja iz knjig v učenčevo glavo, temveč naj poskrbi za kreativnost, kritično presojanje, reševanje problemov, sodelovanje ter sprejemanje odgovornosti. Učenec bo tako poleg načrtovanih ciljev in standardov dosegel tudi uporabnost in trajnost znanja.

V zadnjem času se kot spremljanje učenčevega napredka vse več uveljavlja formativno spremljanje/preverjanje dela. Glede na specifičnosti posamezne stroke je tudi to spremljanje specifično za posamezno področje. Sama delam kot slovenistka, zato ga uveljavljam pri slovenščini – najprej se učim, preizkušam v praksi, se navdušujem, ugotavljam lastno nekompetentnost in neznanje, strah pred neznanim, pomanjkljivosti, tudi prve uspehe in pozitivne odzive učencev … zato želim stopati naprej po tej poti, saj se zavedam, da je to nekaj več in boljše od moje dosedanje prakse.

3.1 Formativno spremljanje učenca

Formativno spremljanje učenca je koncept poučevanja, s pomočjo katerega učitelj ugotavlja, spremlja in preverja učenčev napredek. Učitelj svoje ugotovitve uporabi pri nadaljnjem načrtovanju pouka in dajanju povratne informacije učencu, da bo lahko razvijal svoje sposobnosti. Rutar Ilc (2014) govori o dodani vrednosti takšnega preverjanja, ki se kaže v spremljanju: detektiranju, kje se lahko učenec še izboljša, svetovanju, kako lahko to naredi, in usmerjanju ter spodbujanju k temu. Kot tako je zato lahko učencu priložnost, da izpopolni in nadgradi svoje znanje, razumevanje in veščino.

Formativno spremljanje vključuje naslednje elemente:

1. Ugotavljanje predznanja

   Učitelj v tej fazi ugotavlja, kaj učenci že vedo, kako je znanje/spretnost poglobljena. Pri slovenščini učitelji uporabljajo različne strategije, kot so VŽN, Paukova bralna učna strategija, nedokončane povedi, vstopno/izstopne liste, poročila v eni minuti, vprašanja na različnih ravneh, trditve, krog, igre vlog, odgovori na vprašanja – odprtega tipa ali

dolgi odgovori kot tvorbne naloge, razlagalni spisi, pisanje zgodb, vprašalniki, mape dosežkov, ankete, plakati, stripi, razstave, semaforji, galerije, lepljivi listki, razrezanke, pisanje v nadaljevanju …

2. Načrtovanje ciljev in kriterijev

   V fazi načrtovanja ciljev je prav, da učenci razumejo, kaj je namen njihovega dela, zato jim učitelj predstavi cilje, iz katerih nato v sodelovanju sestavijo še kriterije uspešnosti, ki naj bodo pri diferenciranem pouku osebni za vsakega učenca posebej.

3. Načrtovanje dejavnosti in dokazil o znanju/zmožnostih

   Ustrezne dejavnosti in zbiranje dokazil o znanju in zmožnostih so prilagojene načrtovanim ciljem in vsebinam. Pri slovenščini so možnosti naslednje: odgovori na vprašanja, govorni nastopi, naloge tvorjenja, poustvarjalni/razlagalni spisi, nadaljevanje zgodb, obnove, dogajalne premice, dnevniki dela, dramatizacije, računalniške projekcije, razstave, plakati …

   Kerndl (2016) meni, da je pomembno, da so dokazila raznolika in številna, saj omogočajo vpogled v napredek učenca. Zbirajo se vsakodnevno v obliki pisne ali ustne predstavitve, portfolia oz. mape dosežkov, dnevnika osebnih razmišljanj/učenja, diskusije po skupinah, opisov predznanj in znanj po zaključku učnega procesa, zapisov vrednotenj vrstnikov. Orodja za takšno spremljanje so semaforji, glasovalni listki, grafični organizatorji, digitalna orodja …

4. Povratna informacija

   Ista avtorica (Kerndl, 2016) povratno informacijo predstavlja kot ključni element formativnega spremljanja in se mora nanašati na konkretni izdelek, ne pa na osebo. Odsvetuje pluse in minuse, kratke teste, beleženje malih ocen, točk, odstotkov ipd. Že v načrtovanju se predvidi čas in način te informacije. Možnosti je več: ocena, komentar, pisno ali ustno, elektronsko, samovrednotenje ali vrstniško vrednotenje … Poskrbeti je potrebno, da je informacija pravočasna oz. ob pravem trenutku, izhaja iz ciljev in kriterijev, mora biti konkretna in specifična glede na to, v čem je učenec uspešen, ter vsebuje predloge/namige za izboljšanje nadaljnjega dela.

5. Vrstniško sodelovanje in vrednotenje

   Takšnega dela se je vredno poslužiti, saj učenci lažje sprejmejo kritiko sošolcev kot učitelja. Pri vrednotenju si lahko pomagajo z različnimi tabelami z zapisanimi kriteriji, uporabijo pa lahko tudi strategije, v katerih nakažejo močna in šibka področja sošolcev ter postopke za izboljšanje stanja (dve zvezdi in ena želja, semafor, sendvič …).

6. Samovrednotenje

   Učenec in učitelj morata pri svojem delu razmišljati tudi o tem, kako delata. Pri tem si zastavljata vprašanja o tem, kaj sta dobro opravila, kje so njune pomanjkljivosti, kako jih odpraviti naslednjič, kako bosta priporočila upoštevala v nadaljnjem delu ipd.

Formativno spremljanje pomeni nadgradnjo v tradicionalnem pouku. Zaradi skupnega načrtovanja dela učitelja in učenca oba prevzemata odgovornost za napredek učenca. To v trenutni šolski praksi pomeni drugačnost, zaradi katere bo izboljšano znanje in spretnosti, povečana motivacija in interes učencev. Vsa dokazila, zbrana v procesu izobraževanja, so učitelju lahko tudi v veliko pomoč pri pogovorih s starši, ki pogosto nestrokovno komentirajo šolsko delo in napredek svojega otroka/učenca.

Formativno preverjanje je ZRSŠ v lanskem šolskem letu predstavil vsem pedagoškim delavcem preko srečanj študijskih skupin. Učiteljem je bilo svetovano, kako naj se dela lotijo, a se je žal zopet pokazalo, da se spremembe uvajajo težko. Če niso spodbujane s strani vodstva šol, jih učitelji neradi uvajajo, saj morajo izstopati iz že znane prakse, vsaka novost zahteva tudi mnogo novega, drugačnega in več dela, vsakodnevnega razmišljanja. Spreminjati stvari v glavi je vedno najtežje. Toda pri mnogih učiteljih je novost naletela na izziv, ki ga po korakih uvajamo v vsakodnevno prakso in jo kvalitativno izboljšujemo. In imamo pozitivne izkušnje, zato je vredno z delom nadaljevati.

4 Zaključek

V referatu so prikazane strokovne in praktične sodobne strategije poučevanja in učenja. Vodijo v kakovosten pouk, ki mora aktivno vključevati učence v vse faze učnega procesa. Seveda pa je takšen pouk odvisen od pedagoško-didaktičnega znanja učitelja, njegove usposobljenosti in zavzetosti za učno-vzgojno delo, od njegovih hotenj in interesa za novosti – za zaklade drugačnosti.

Opisano delo prepočasi vstopa v naše hrame učenosti, saj pedagoški delavci pogrešajo ustrezna izobraževanja, zavedajo se svojih pomanjkljivih kompetenc, ki se jim nemalokrat pridruži pomanjkanje hotenj in interesa. In tako se vztraja v utečeni vsakodnevni/vsakoletni rutini.

Lastni interes običajno v sodobne pedagoške prijeme vodi le tiste, ki želijo več in bolje, ki si upajo uvajati novosti, se ne prestrašijo zahtevnosti in zapletenosti dela, jim ni žal časa, ki ga morajo vložiti v priprave. Znanje in spretnosti ter kompetence pridobivajo izven delovnega časa in velikokrat na lastne stroške. Sklenem lahko, da tudi splošna družbena klima ni naklonjena drugačnosti, saj jo pogosto stigmatizira, velikokrat tudi slišimo, da se nič ne splača.

Diskontinuiteta pomeni sol razvoja, pomeni upati si biti drugačen, pomeni odkrivanje zaklada, ki je/bo obogatil pot tudi mnogim zanamcem, danim pedagogom v določenem obdobju, da z njimi sodelujejo, načrtujejo, oblikujejo, nadgrajujejo in se od njih tudi marsičesa naučijo.

5 Viri in literatura

1. KERNDL, M. *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci.* 1. izd. Murska Sobota: BoMa. 2016. (Zbirka Znanstvena monografija).
2. MARENTIČ POŽARNIK, B. Uveljavljanje konstruktivističnih načel v praksi. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Birografika Bari. 2004.
3. MARENTIČ POŽARNIK, B. *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem.* Ljubljana: DZS. 2008.

4. NOVAK, B. *Prenova slovenske šole*. El. knjiga. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 2009. Dostopno na spletnem naslovu: http://WWW.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/10_09_prenova_slovenske-sole.pdf .
5. RUTAR ILC, Z. Formativno spremljanje ali pogled v «črno škatlo«. V: *Vzgoja in izobraževanje*. 2014, št. 5/6, str. 23-27.
6. STRMČNIK, F. *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ. 1993.
7. STRMČNIK, F. *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2003.
8. STRMČNIK, F. Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. V: *Sodobna pedagogika*. 2007, let. 58, št. 3. Str. 188-206.

Vrtci občine Žalec

Darja Cencelj

SPREJEMANJE DRUGAČNOSTI V VRTCU NA TEMELJU ENAKOSTI/ENAKOPRAVNOSTI

ACCEPTANCE OF DIVERSITY IN THE EARLY EDUCATIONAL PROCESS ON THE BASIS OF EQUALITY/ NON-DISCRIMINATORY

Povzetek

Sprejemanje drugačnosti skozi prizmo enakosti/enakopravnosti v družbi je pot, po kateri moramo hoditi, da bo del sveta, ki ga zaznamuje drugačnost, postal svet enakih in enakopravnih. Za to se moramo truditi vsi, tako posamezniki, še predvsem tisti, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja, posamezne institucije, pomemben temelj otroci dobijo že v vrtcu in država z zakonodajo. Preseči razmišljanje, da je drugačnost vedno slaba in v družbi »nezaželena«, je trud, ki se izplača in vodi v zadovoljstvo, ki je del sreče. Če pa smo srečni, v sebi nosimo manj fobij in več tolerantnosti. Tak način razmišljanja in sprejemanja prinese in potrdi resnico, da je drugačnost tudi pravica biti svoboden in enakopraven.

Ključne besede: drugačnost, enakost/enakopravnost, vrtec

Abstract

Acceptance of diversity through the prism of equality in society is the best way by which we must walk in order that the part of the world that is characterized by diversity will became a world of equals. Individuals especially those working in education, the institutions and foremost the state with its legislation, must all try to teach kids those values at the earliest point in their life. We must transcend old stigmas that diversity is still bad and socially "undesirable". In doing so the effort is paid and leads to satisfaction, which leads to happiness. And if you are happy you carry fewer phobias and have much more tolerance. Such a way of thinking and decision making acknowledges the truth that diversity is also the right to be free and equal.

Key words: diversity, equality/on-discriminatory, kindergarten

1 Uvod

V življenju se srečujemo z mnogimi življenjskimi zgodbami. Z nekaterimi je življenje prijazno, bi lahko rekli, nekateri pa se morajo po poteh, ki jih prehodijo, mnogo bolj truditi – praviloma to velja za ljudi, ki jih zaznamuje kakršnakoli drugačnost. Lahko je to intelektualni zaostanek, so gibalne ovire, motnje sluha in govora ter drugo, ali pa je drugačnost v trendu današnjega časa – razvajeni otroci in priseljenci.

Drugačnost je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika definirana kot »lastnost, značilnost drugačnega«, toda dokler bo imela »drugačnost« slabšalni prizvok, bo spreminjanje odklonilnega odnosa posameznikov in družbe res videti kot boj z mlini na veter, ko pa bomo uspeli sprejeti »različnost« in se učiti od nje, bomo korak bliže družbi, sprejemljivi za vse.

Pot do tega, da sočloveka sprejmemo takšnega, kot je in nas njegove napake ne motijo, pa je zelo dolga in naporna.

V luči vseh teh razmišljanj so spremembam v odnosu do drugačnosti sledile tudi organizacije, katerih glavno poslanstvo je vzgoja in varstvo otrok. Naloga vseh, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje ter družbeno skupnost je, da vsakemu otroku zagotovijo ustrezne izobraževalne izkušnje, ki ga vodijo tako, da doživlja sprejetost, uspeh in zadovoljstvo.

2 Prispevek

Vrtci sodobnega časa so sledili trendom in nujnosti razvoja ter postajali demokratična, pravična (vrtec ščiti vsakega posameznika, ki je vključen), skrbna (sposobnost empatije) in inkluzivna (v drugačnosti je izziv) skupnost (skupna vizija, hotenja, usoda vseh vključenih). To pomeni oblikovanje vrtca kot celote z veliko možnostjo participacije otrok in s pogledom na otroka kot kompetentnega posameznika, ki v različnem obsegu zmore in zna dosegati zastavljene cilje.

Predšolska vzgoja v Sloveniji ima v primerjavi z drugimi evropskimi državami relativno dobro pozitivno zakonodajo, ki zagotavlja enake možnosti vseh otrok za razvoj; poleg tega obstajajo številni specifični dokumenti.

V predšolski vzgoji se vse bolj uveljavlja egalitarni pomen. Združujejo se pravice iz različnih področij, ki delujejo na prepričanje, da bi vsi ljudje morali imeti enake možnosti za dobro

življenje. Pravica do enakosti je temeljna pravica vseh vključenih. Demokratično organiziran edukacijski sistem dopušča različnost med otroci (individualne razlike, skupinske razlike – spol, veroizpoved ter razlike v hitrosti in tempu razvoju) in aktivno spodbuja sprejemanje drugačnosti in edinstvenosti, zanimanje in radovednost za druge kulture, tako da zagotavlja enakost in enake možnosti, uči kakovostno sobivati ter si s tem odpira široko polje pravic do izbire in drugačnosti.

Zato je nujno potrebno intenzivno in vsebinsko specifično izobraževanje strokovnih delavcev, zaposlenih v predšolski vzgoji, da bi se v praksi zares uveljavile (in ohranile) tiste zakonske določbe in politike enakih možnosti oz. nediskriminacije, ki že obstajajo, ter okrepile nove, bolj odzivne in senzibilne. Izobraževanje je proces, v katerem človek pridobiva znanje in razvija sposobnosti. Ta proces pa mora vsebovati različne koncepte, ki so namenjene otrokom in strokovnim delavcem in jih moramo upoštevati, da dosežemo cilje, ki si jih zastavimo. Vsakemu otroku je namreč treba zagotoviti dobre razvojne priložnosti.

Vse pa se začne s predstavo oziroma vizijo tega, kar hočemo oz. želimo. To je prvi in osnovni korak.

Kaj torej želimo? To je bistveno vprašanje. Naše trenutno stanje je posledica naših prepričanj in predsodkov, ki večinoma temeljijo na preteklih izkušnjah, ali pa smo jih enostavno sprejeli za svoje. Pomembno je, da želimo izraziti svoja videnja v praksi in jih razvijati v smer, da se negativni vidiki sodelovanja tako s strani strokovnih delavcev, staršev in otrok nadgrajujejo in v nekem pozitivnem diskurzu izoblikujejo v izhodišča za nadgradnjo strokovnosti, spoštovanja in lažjega ter kvalitetnejšega sobivanja ne glede na razlike.

Vrtci so organizacija in skupnost, ki otroka prepoznavajo in mu omogočajo drugačen pristop k razvijanju njegovih sposobnosti, ki morajo biti odkrite in nadgrajene. Ob tem ne smemo zanemariti, da so temeljni načini učenja otroka o sebi in svetu igra ter pogovor in da ima otrok, ki razmišlja s svojo glavo, več možnosti, da dela neodvisno in z večjim deležem vključitve participacije.

Vzgoja je posebno področje, ki jo skozi prizmo pedagoških znanosti različni avtorji opisujejo kot fenomen. Je kompleksna in težavna predvsem iz vidika velike vpletenosti čustev, na katere pogosto ne moremo vplivati.

Na področju vzgoje in izobraževanja velja teorija vzgoje za temeljno pedagoško disciplino, saj je njeno poznavanje pogoj za razumevanje, ukvarjanje in poučevanje drugih pedagoških problematik pa tudi za praktično vzgojno delovanje. (Peček Čuk, 2009, str. 8)

Pri delu v vrtcu razvijamo predvsem pot oz. proces dejavnosti, manj pa posvečamo pozornosti končnim produktom, saj je pomembno, da otrok pri iskanju in doseganju cilja razume potek in pomen usvajanja neke novosti. Tako razvijamo sodelovanje med otroci, saj se zavedamo, da posameznik le težko poseže po vseh možnih rezultatih in je le v timskem sodelovanju lahko uspešnejši. Odpirajo si širši spekter pogleda in dosegajo čustvene kompetence, ki jih delajo srečnejše in bolj odprte za sovrstnike. Ob takem sodelovanju, delu in integraciji pa tudi predsodki o drugačnosti počasi bledijo in postajajo del vsakdana.

Pomembno je, da se pri delu z otroki zavedamo nujnosti upoštevanja pravic otrok, med katerimi je posebej poudarjena Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1999 in Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu. Ko otrok uvidi, da je kompetentna in spoštovanja vredna oseba, je njegova pot do cilja zagotovo lažja in z več motivacije, saj se zaveda svoje vrednosti, možnosti in zmožnosti biti to, kar je in narediti to, kar zmore – ob podpori in opori odraslega.

Koncept enakopravnosti in enakosti, ki ga gradi vzgojno izobraževalna institucija – vrtec, bi lahko definirali kot »enakopravnost pogojev«. To pomeni prepričanje, da bi vsi judje morali biti čim bolj enaki v odnosu do glavnih pogojev za njihova življenja. (Lynch, Baker).

Če izhajamo iz enakopravnosti pogojev in njenih pet ključnih dimenzij, je vrtec kot javni zavod zagotovo na visokem nivoju. To lahko zagovarjam s stališča, da se v vsako področje omenjenega delovanja vključujejo tudi druge institucije, ki s svojimi standardi (Pravilnik o varstvu pri delu, Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov, Navodila za delo komisije za sprejem otroka – način dela in kriteriji, Pravilnik o ukrepih za zaščito pred trpinčenjem, spolnim in drugim nadlegovanjem …) nadgrajujejo zastavljene cilje vrtca.

Koncept enakopravnost spoštovanja in prepoznavanja se uresničuje v spoštovanju in sprejemanju različnosti in razlik med vsemi otroci in starši, ki prihajajo in se vključujejo v javni vrtec.

Sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, saj prav to sodelovanje veliko prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje. (Kurikul, 1999, str. 24)

V vrtcu je pomembno, da deluje po principu sodelovanja tudi z drugimi institucijami zaradi preprečevanje marginalizacije skupin otrok, ki so v depriviligiranem položaju oz. izhajajo iz socialnih statusov, ki odstopajo od večine.
Vrtec v svojem delovanju na področju enakosti in enakopravnosti sledi načelu (Kurikulum, 1999) enakih možnosti in upoštevanju različnosti med otroci ter načelo multikulturalizma.

Pomemben je pogled in razmišljanje o enakosti na ravneh, ki so pomembne za kakovostno in profesionalno delo ter odnos v vrtcu. Tako je pomemben vidik ravnanja na makro ravni, ki ima spekter delovanja – upravljanje, načrtovanje in izvajanje, ter mikro ravni, kjer soodloča, v smislu odnosov, potek in sobivanje v okviru vrtca med strokovnimi delavkami kot zaposlenimi ter strokovnimi delavkami in otroci. (Lynch, Baker, 2009)

Reševanje neenakosti se v vrtcu izvaja nekoliko drugače kot v šolskem sistemu, vendar pa prav tako zajema demokratizacijo pedagoških in organizacijskih odnosov v vrtcu. Kot razmišljata Lynch in Baker, glede na šolski sistem, raven odnosov na ravni vzgojitelj in otrok dialog ne spreminja v prevlado, sodelovanje in kolegialnost ne prehaja v hierarhijo in aktivno učenje in reševanje problemov ne vodita v pasivnost, temveč v aktivnost in participacijo otrok – pomembno je, da aktivno sodeluje pri odločanju, načrtovanju in ukrepanju. Gre za premik od definiranja potreb k upoštevanju želja.
V vrtcih se trudimo prepoznavati in upoštevati vidik čustvenih potreb vsakega posameznika, vnašati lastnosti, ki otroka postavljajo v položaj kompetentnega z veliko možnostjo participacije in upoštevanje pomembnosti enakosti in enakopravnosti v vzgoji. V otroku želimo vzbuditi tisto najboljše za celostni razvoj in mu dati dobre temelje za to, da lahko postanejo samozavestni, razmišljujoči ter odprti za napredke in izzive. Ob zavedanju otrok, da smo ljudje različni, nastaja tudi potreba po spoznavanju razlik v kulturi drugih, ki jih lahko tako priseljeni otrok kot otrok večinske populacije sprejme kot novo vrednoto. Zato morajo vsebine in metode dela v vrtcu vsebovati vrednote, kot so enakost, demokracija, svoboda, prijateljstvo ter zagotavljati razvoj multikulturnih kompetenc otrok. Drugačnost med mladimi moramo predstaviti kot izziv, ne pa kot nekaj, česar bi se bilo treba bati. Drugačnost je tudi pravica in ima podoben pomen kot pravica biti svoboden, enakopraven itd.

Otroštvo je priprava na nadaljnji razvoj in temelj, na katerem otrok gradi celo svoje življenje. Predšolski otrok se uči z aktivnostjo in iz tega, kaj se mu v življenju dogaja, kadar nekaj izvaja, ne le posluša, kako se kaj naj naredi, torej kadar je vključen v tisto, kar ga zanima in je v ospredju njegov interes.

Spremembe postopno prehajajo v prakso. Potrebno je ozavestiti doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje.

Potrebno je znanje. Znanje strokovnih delavk je ena izmed kakovosti, ki nima končne vrednosti. Vzgojiteljica bi morala biti oseba, ki svoje znanje stalno izboljšuje, sprejema uveljavitev novosti pri opravljanju svojega dela ter išče možnosti, kako bi svoje znanje delila s tistimi, ki bi jim to lahko koristilo.

Dolžnost vsake strokovne delavke v vrtcu je, da skrbi za to, da je na svojem področju strokovno usposobljena, pa naj bo to preko formalnega izobraževanje ali neformalno pridobljenih znanj, ki jih uporabi v primernih priložnostih (sodelovanju s starši, delu z otroki …).

Eno izmed pomembnih izobraževanj je razvijati medkulturno vzgojo, ki upošteva kulturno identiteto udeleženca v učnem procesu, tako da zagotavljajo ustrezno in kulturno odzivno izobraževanje za vse.

Značilnost multikulturnega vrtca se kaže v tem, da osebje gleda na kulturno, jezikovno in versko raznolikost kot na normalno situacijo, ki vključuje tako manjšinsko populacijo kot večinsko, in ravna z njo kot z enovitim učnim sredstvom, ki je dragocen vir znanja in razumevanja ter s tem vsem pomaga k sprejemanju in priznavanju različnosti.

Prav z znanjem in veliko mero empatije dosežemo izjemne, pozitivne spremembe na katerem koli področju dela.

3 Zaključek

Lynch in Baker sta zapisala – Predpostavljamo, da je enakopravnost možno doseči le, če vidimo globoke integrativne odnose, ki obstajajo med izobraževanjem in ekonomskimi, političnimi, socialno-kulturnimi in afektivnimi sistemi v naši družbi.

Preko integracije osebnosti lahko ljudje doživljajo polni kontakt s sabo in drugimi ljudmi, sprejemajo drugačnost in so sposobni dojemati različnost: »Ti in jaz sva različna. Različno izgledava. Različno misliva. Različno se izražava. O mnogih stvareh se ne strinjava, vendar to za naju ni moteče.« Če bi na tak način razmišljali vsi ljudje, bi bilo med nami več prijateljstva, pozitivnih odnosov, sprejemanja in tolerantnosti ter mirnega življenja.

4 Literatura

1. KROFLIČ R. Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika.* 2000, let. 51/117, št. 5. Str. 56-83.
2. LYNCH, K. in BAKER, J. *Enakopravnost v izobraževanju*: koncept enakopravnosti pogojev. 2002.
3. PEČEK ČUK, M. in LESAR, I. *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije. 2009.
4. *SMERNICE za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. TURNŠEK, N. Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum : nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja. *Sodobna pedagogika*. 2002, letnik 53, (3). Str. 70-92.
6. TURNŠEK, N. Zagotavljanje enakih možnosti in spoštovanje kulturnih pravic v vrtcih. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 2006, letn.57 (123). Str. 290-310.

BIC Ljubljana

Gimnazija in veterinarska šola

Mojca Cigler

FILM NA RAZREDNEM TABORU

FILM ON A CLASS CAMP

Povzetek

V prispevku govorim o vpeljavi filma na razredni tabor. Eden od ključnih ciljev razrednih taborov je razvijanje socialnih kompetenc, zato sem v ta način dela na razrednem taboru vključila film kot metodo, s pomočjo katere sem bolj uspešno razvijala socialne veščine. Pokazala sem, kako je razredni tabor za uporabo te metode primeren iz več razlogov. Ugotovila sem, da je eden najpomembnejših razlogov gotovo širši časovni okvir, ki ga ponuja. Ta namreč omogoča, da film pogledamo v celoti, brez prekinitev, po ogledu pa imamo čas za doživljanje, razreševanje dilem in diskusijo. Pri izvedbi tabora se je pokazalo, da je zelo pomemben tudi prostor, kjer film pogledamo, saj ta s svojo neformalnostjo (kot v kinu) omogoča, da se dijaki lažje sprostijo in prepustijo filmu. Pokazalo se je, da je njihovo doživljanje filma zato intenzivnejše in pripravljenost na razpravo po ogledu večja. Pokazala sem, da je treba posebno pozornost posvetiti tudi izbiri tematike filma, ki mora biti takšna, da odpira možnosti za razvijanje socialnih kompetenc.

Ključne besede: film, razredni tabor, drugačni pristopi k poučevanju, socialne kompetence

Abstract

In the following article I am writing about the introduction of the film at a Class Camp. One of the main objectives of Class Camps is to develop social skills and this is the reason I decided to include the film as a method by which I can develop social skills of the students more successfully. I showed how the Class Camp is suitable for that method for several reasons. I found out that one of the main reasons is certainly a wider time frame that the camp is offering. This fact allows us to watch the whole movie, without interruptions and after seeing it, we have time to think about it, to experience it, to resolve dilemmas and to have a discussion about it. At the camp it has shown that also the place where you watch the movie is of a big importance, because informality of the place (as in cinema), allows students to relax and indulge in a movie. It has been shown that their perception of the film is more intensive and they are more willing to discuss about the film after watching it. I showed that special attention should be also payed to the selection of the film topic, which must open up opportunities for developing social skills of the students.

Key words: film, Class Camp, different approaches to teaching, social skills

1 Metoda uporabe filma pri pouku

Metoda uporabe filma pri pouku, ki jo je v šole začel sistematično uvajati projekt POSODOBITEV GIMNAZIJE (projekt MŠŠ, sredstva MŠŠ in ESS), ki so ga izvajali Zavod RS za šolstvo, konzorcij splošnih gimnazij in konzorcij strokovnih gimnazij, se je izkazala za zelo uporabno in pri dijakih vedno znova izzove pozitiven odziv. Sodelujoči pri projektu so se trudili v šole prinesti drugačne sodobnejše metode dela z mladimi, med katerimi je filmska kultura oz. filmska umetnost, ki je med mladimi zelo priljubljen medij, gotovo zelo pomemben del te prenove. V ta namen je l. 2009 pod okriljem Zavoda RS za šolstvo (Katja Pavlič Škerjanc) stekel tudi pilotni razvojni projekt FILMSKA KULTURA, ki je metodam dela s filmom pri pouku nudil teoretično in praktično podporo (seminarji, delavnice). Tudi sama sem začela film (bodisi v celoti bodisi izbran odlomek) pogosteje vključevati v pouk, vendar zaradi stiske s časom vseeno redkeje, kot bi si želela.

Kot izhodišče za vključevanje filma v pouk mi vedno znova služi definicija filma, ki jo je napisal Dušan Rutar: »Film je umetnost, ki kar najbolj prenikavo raziskuje in odpira naša življenja – ta, ki jih živimo, ona, ki bi jih lahko živeli, in vsa tista, ki so jih preživeli drugi ljudje, a o njih nikoli ne bomo izvedeli ničesar. Prav tako vemo, da so filmi govoreče podobe, ki lajšajo trpljenje, kot znajo le besede, celijo rane, ki jih dobivamo vedno znova, sočasno pa tudi odstirajo obzorja in predstavljajo sončni žarek v temačni votlini, v kateri smo vse bolj le še ponižni potrošniki, ubogljivi kupci, krotka delovna sila. /…/ Cilj vzgojnega dela je s tem jasno začrtan: raziskovanje vsega tistega, kar predstavlja resnično dobro v določenem družbenem polju.« (Curk, 2011, 7)

V gradivu Zavoda RS za šolstvo sem na delovnem srečanju v okviru projekta Posodobitev gimnazije oz. pilotnega razvojnega projekta FILMSKA KULTURA na predavanju Dušana Rutarja poslušala tudi o krovnih raziskovalnih vprašanjih, ki si jih je, preden se lotiš nečesa novega (v tem primeru filma pri pouku), dobro postaviti. Ta so: 1. Kako vzgajati in vrednotiti s pomočjo filma? 2. Kako se ob gledanju filma učimo misliti? 3. Kako razumeti vsakdanje življenje s pomočjo filma? Ta vprašanja so mi pri pripravljanju na pouk z metodo uporabe filma prav tako v veliko pomoč. Sicer pa se nadaljnje priprave navezujejo še na konkretnejše

cilje, ki izhajajo tudi iz tematike, ki jo film obravnava, konkretnih ciljev, ki jih z nekim filmom želim doseči itd. Ko sem se na primer odločila, da si bomo pogledali film Kajmak in marmelada, smo se po ogledu filma osredotočili na predsodke in stereotipe, kako se eni in drugi odražajo v filmu, kje jih srečujemo v vsakdanjem življenju sami, se do njih opredeljevali ipd.

2 Film na razrednem taboru

2.1 Izbira filma

Pri načrtovanju je zelo pomembno, da najprej izbereš ustrezni film. Upoštevati je treba več dejavnikov. Zelo pomemben dejavnik je gotovo, da bo film odpiral vprašanja, ki nas bodo vodila k ciljem, ki jih želim doseči. In kateri so ti cilji? Glavni cilj, ki nas je na naši šoli vodil, ko smo postavljali razredne tabore, je bil, da naj bodo ti tabori usmerjeni predvsem k socialnemu učenju, razvijanju socialnih veščin. Usmerjeni smo torej k vzpostavljanju oz. utrjevanju socialnih vezi znotraj razreda (razvijanje socialnih veščin), to pa poskušamo doseči z različnimi metodami (družabne igre, šport, pouk malo drugače, skrb za vrt z začimbami, urejanje okolice, petje in pogovori ob tabornem ognju, pohodi, razdelitev nalog glede kuhanja, pospravljanja itd.).

Pri razvijanju socialnih veščin je v ospredju gotovo empatija. Da bi lahko razumel in sprejel druge, pa moraš najprej razumeti in sprejeti sebe. Torej naj bi izbrani film spodbujal tudi k razmišljanju o sebi, doživljanju in vrednotenju sebe in svojih ravnanj. Ker je za dijake pomembno, da jih film pritegne tudi s tematiko, ker je potem identifikacija spontana in čustveno doživljanje bolj intenzivno, sem izbrala film, ki je ustrezal tudi temu kriteriju. Na razredni tabor sem šla namreč s svojim razredom, in to so bili dijaki drugega letnika, smer veterinarski tehnik, zato sem iskala film, kjer ima pomembno vlogo tudi žival in odnos med človekom in živaljo. Izbrala sem film Roberta Redforda Šepetati konjem.

Naslednje leto, ko sem spet šla na tabor z istim razredom, sem se tudi zato, ker sem pri določenih dijakih predvsem v neformalnih pogovorih na razrednih urah pa tudi pri pouku slovenščine zaznala določeno nestrpnost in predsodke do drugačnih, odločila za film Branka

Đurića Kajmak in marmelada. Oba filma so dijaki dobro sprejeli, pa tudi dejavnosti po ogledu so potekale brez zapletov.

2.2 Priprava gradiva, ogled filma in dejavnosti po ogledu

Ko sem izbrala ustrezen film, je v obeh primerih sledila priprava gradiva. Pri filmu Šepetati konjem so bili cilji, ki sem jih s pomočjo uporabe metode filma želela doseči, usmerjeni k spodbujanju čustvenega stanja, ki nas bo skozi vodena vprašanja, pripeljalo do raziskovanja sebe, svojega lastnega odnosa do ljudi, ki doživljajo težke preizkušnje v življenju zaradi svoje drugačnosti, izgube. Pred ogledom filma sem jim podala samo nekaj osnovnih informacij o filmu (režiser, literarna predloga, čas nastanka, žanr). Potem je sledil ogled. Tukaj moram še enkrat poudariti prednost, ki jo ponuja razredni tabor, kjer časovno nisi omejen na eno ali največ dve šolski uri, zato smo si film lahko ogledali v celoti, v enem kosu. Sledil je petnajstminutni del, ko so vsak zase, s pomočjo vprašanj, ki so jih dobili na učnem listu, zbirali asociacije in jih zapisovali. Sledil je desetminutni odmor, potem so se dijaki razdelili v skupine po tri in nadaljevali z odgovarjanjem na vprašanja z učnega lista. Razpravljali so o človekovi reakciji na izgubo nasploh in v filmu, kakšna čustva izražajo (besedno in nebesedno) protagonisti v filmu, raziskovali razliko med žalostjo in depresijo, se spraševali, kako bi se sami odzvali v podobni situaciji, o odnosih (povezanosti in odtujenosti) znotraj družine, o povezanosti med človekom in živaljo (Grace in Pilgrin, Tom Booker in konji), o evtanaziji, o razliki med mestnim in podeželskim življenjem, med odgovornostjo in strastjo … Na koncu so skupine druga drugi predstavile svoje ugotovitve, razmišljanja in tako se je v skupnem pogovoru vseh, ki sem ga moderirala jaz, končala naša pustolovščina s filmom Šepetati konjem.

Naslednje leto je bil glavni cilj, ki sem ga s filmom na razrednem taboru želela doseči, poleg razvijanja socialne kompetence, ki je na razrednih taborih stalnica, sprejemanje drugačnosti, prepoznavanje stereotipov in predsodkov in spopadanje z njimi. Zato so bili izbor filma, uvodni nagovor in učni listi pripravljeni na ta način, da so dijake usmerjali k tej tematiki oz. problematiki. Uvod v ogled filma sem naredila s kratko predstavitvijo filma. Poleg osnovnih informacij o filmu (režiser, scenarij, čas nastanka, žanr, igralci, zelo kratek povzetek vsebine), sem kot uvodno motivacijo uporabila še podatek o izjemno dobrem sprejemu tega

slovenskega filma pri gledalcih, o katerem Samo Rugelj v svoji knjigi GLEDALEC/BRALEC zapisi o filmih in knjigah pravi, da je komedija Kajmak in marmelada » v nekaj mesecih pokazala, da Slovenija še ni postala imuna na enormne slovenske hite. Za več kot 150 tisoč gledalcev so si prislužili šest zlatih rol.« (Rugelj, 2009, 69). To sem uporabila pri uvodni motivaciji predvsem zato, ker je odnos do slovenskega filma pri nas (sploh pa pri mladi generaciji) pogosto odklonilen, negativen.

Podala sem tudi osnovno informacijo o stereotipih in predsodkih in jih pozvala, naj bodo nanje ob gledanju filma še posebej pozorni. Potem je sledil ogled filma. Po ogledu so dobili učne liste (Priloga 1), na katerih so morali najprej individualno nadaljevati in dokončati opis vsebine filma. To se mi zdi dobra naloga, ki dijake »prisili«, da se takoj po ogledu osredotočijo na bistvene elemente poteka zgodbe in je potem nadaljnje delo bolj uspešno. Individualno rešujejo tudi nalogo o prvih vtisih po ogledu filma. Potem se razdelijo v skupine po tri in nadaljujejo z reševanjem nalog, ki se dotikajo vprašanj, kako se predsodki in stereotipi odražajo v filmu (situacije, odnosi itd.). O tem razpravljajo znotraj skupine in v učne liste (Priloga 1) zapisujejo svoje ugotovitve, mnenja. Delu v skupinah sledijo predstavitve skupin in debata, v kateri se dotaknemo tudi problematike prevoza oz. tihotapljenja ilegalnih prestopnikov meje in etičnih vprašanj, ki se ob tem odpirajo, ksenofobije, ki jo dijaki opažajo, oziroma s katero se morda sami srečujejo v svojem okolju.

3 Evalvacija in zaključek

Dijaki so bili z izvedeno obliko dela s filmom že prvič, ko smo to izvedli, zelo zadovoljni, kar se je odražalo tudi v tem, da so me pogosto spraševali, kdaj bomo to spet počeli. Vendar si pri rednem pouku na žalost zaradi časovne stiske težko privoščiš takšno delo, ki bi »pobralo« najmanj šest ur pouka, zato sem se odločila, da smo zadevo ponovno izvedli naslednje leto na razrednem taboru, ki ponuja idealne možnosti za to. Le z učiteljem, ki gre zraven, se je treba dogovoriti (narediti časovnico za tri dni), kako si bosta razdelila čas, da imajo dijaki čim bolj raznovrstne dejavnosti. Mislim, da je bil ključni cilj, ki sem si ga zastavila (razvijanje socialne kompetence z drugačnim pristopom k poučevanju – s pomočjo filma) v obeh primerih dosežem, kar so potrdili odgovori oz. razmišljanja dijakov na delovnih listih in v

debati, ki je sledila izpolnjevanju teh. Tudi drugi cilji, ki sem jih izpostavila (npr. pri filmu Šepetati konjem spodbujanje razmišljanja o sebi, svojem odnosu do sebe, drugih, tudi živali, do težkih preizkušenj, drugačnosti – v tem primeru invalidnosti …; pri filmu Kajmak in marmelada pa predvsem prepoznavanju ksenofobije, predsodkov in stereotipov), so bili pri večini dijakov doseženi, o čemer pričajo njihovi izdelki (izpolnjeni učni listi) in vključevanje v debato o obravnavani tematiki, ki se je pogosto z nekaterimi nadaljevala tudi še po tem, ko je bilo obveznega dela že konec. Seveda so tudi nekatere slabosti oz. pomanjkljivosti. Predvsem v tistem delu, ko izpolnjujejo učne liste v trojkah, se včasih zgodi, da se nekateri dijaki skrivajo za delom drugih, vendar sem se ves čas sprehajala od skupine do skupine, spremljala njihovo delo, svetovala in na ta način sproti zaznavala tudi tovrstne poskuse ter takoj ukrepala. Vendar pozitivni učinki (navdušenje, zbiranje in ubeseditev vtisov, razprava in argumentiranje lastnih mnenj in stališč, navajanje na delo v skupini …) takšne metode dela gotovo preglasijo pomanjkljivosti, zato bom s to metodo nadaljevala in jo nadgrajevala.

V obeh filmih se je pojavljala problematika drugačnosti (invalidnost, predsodki, stereotipi …), ki smo se je dotaknili z različnih zornih kotov, kar sta nam filma s svojo tematiko že v izhodišču tudi ponujala. Z delavnicama smo torej naredili nekaj korakov k strpnejši družbi, kar je gotovo eden najpomembnejših ciljev našega vzgojno-izobraževalnega dela.

»Sprejemanje in spoštovanje različnosti (drugačnosti) je težko in so ga sposobni le osebnostno zreli ljudje.« To so besede Iztoka Kordiša, direktorja Waldorfske šole Ljubljana, ki jih je zapisal v predgovoru k zborniku prispevkov mednarodne konference Skrivnost ustvarjalnosti. (Kordiš, 2012, 1)

Težko že, vendar moramo verjeti, da ni nemogoče. Vlado Miheljak v članku Lare Jelen Z doktorji znanosti o težavah Slovenije, Še dobro, da nismo Švica! našteva pozitivne plati življenja v naši državi (visoka kakovost življenja, spadamo med manj koruptivne dežele, uvrščeni smo med deset najbolj varnih dežel sveta), potem pa nadaljuje: »Manj ponosni pa smo lahko na nekatere druge stvari, denimo na majhno strpnost do drugačnosti in na nizko stopnjo solidarnosti do človeških stisk.« (Miheljak, 2016, 12)

In prav majhna strpnost do drugačnosti je tista, ki jo tudi sama pri dijakih prepogosto zasledim. Seveda temeljne vrednote mladostnik pridobi v lastni družini, vendar vseeno verjamem, da tudi učitelji lahko kaj spremenimo, širimo obzorja, opozarjamo na probleme,

pomagamo mladostniku, da pogleda na stvar z drugega zornega kota, ga spodbujamo k razmišljanju itd. In pri vsem tem nam je metoda uporabe filma lahko v veliko pomoč.

4 Viri in literatura

1. CURK, J., *Ideje za poučevanje psihologije s filmom*: [priročnik]. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 2011.
2. *MEDPREDMETNE in kurikularne povezave: priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2010.
3. MIHELJAK, Vlado: Še dobro, da nismo postali Švica. V *Zarja*, letnik II (2016), 33, str. 12.
4. RUGELJ, S. *Gledalec/bralec zapisi o filmih in knjigah*. Ljubljana: Umco. 2009.
5. SENTOČNIK, S. et al.: *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011.
6. *SKRIVNOST ustvarjalnosti (zbornik prispevkov mednarodne konference)*. Ljubljana: Waldorfska šola Ljubljana, 13. in 14. september 2012.

5 Priloge

Priloga 1: O predsodkih in stereotipih s pomočjo filma Kajmak in marmelada

O filmu

Kajmak in marmelada, 2003

Režija: Branko Djurić

Igrajo: Branko Djurić, Tanja Ribič, Dragan Bjelogrlć, Igor Samobor, Vlado Novak

O vsebini: Božo je Bosanec, Špela Slovenka. Ona ima službo, on pa ne. Svoje dneve zapravlja pred televizorjem, s pivom v eni roki in daljincem v drugi. Pomaga ji samo pri zapravljanju njene skromne plače. Ona ga sicer ljubi, a po prepiru, v katerem izbruhne vsa njena jeza, ki se je kopičila precej časa, mu pove, da ga zapušča. Vrnila se bo, ko se bo spremenil. On začne iskati službo. Pri tem mu »pomaga« znanec, ki pa se ukvarja s sumljivimi posli.

Nadaljuj in dokončaj opis vsebine.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

To ni zgodba o Slovenki in Bosancu, ampak nekaj, kar se lahko zgodi povsod po svetu. Vsi imamo svoje »južnjake«. Zgodba govori o paru z dna družbene lestvice. Prav tako govori o tihotapljenju beguncev čez mejo in o drugih sumljivih poslih, v katere se zaplete on, da bi zaslužil denar in osrečil njo.

Prvi vtisi po ogledu filma

Zapiši asociacije! Katera je tvoja prva misel? Kakšna čustva si doživljal/a ob filmu? Te je razvedril, šokiral, zamoril, spodbudil k razmišljanju, pustil neprizadeto/ega, dolgočasil? Ali te je kak lik v filmu posebej pritegnil/odbijal? Kateri? Zakaj? Kaj ti je bilo pri filmu posebej všeč in kaj te je motilo?

_____

_____

_____

_____

_____

Kaj je predsodek?

Predsodek je negativen odklonilen odnos do koga ali česa, neodvisen od izkustva.

Kaj so stereotipi?

Stereotipi so ustaljena ali pogosto ponavljajoča se oblika česa; obrazec, vzorec.

Kako se predsodki izražajo v vedenju ljudi? Kako so v filmu prikazani stereotipi in predsodki do Slovencev in do Bosancev?

_____

_____

_____

_____

Kako razlikujemo predsodke od stereotipov?

_____

_____

_____

_____

Kako Špelini starši izražajo svoje predsodke?

_____

_____

_____

Kako se izražajo predsodki med sosedoma različnih narodnosti?

_____

_____

_____

_____

Kako se v filmu odraža družbena tematika?

_____

_____

_____

_____

Označi Špelo!

_____

_____

_____

_____

Označi Boža!

_____

_____

_____

_____

Ali si se tudi ti že znašel/la v situaciji, kjer je bil nekdo deležen fizičnega ali psihičnega nasilja, maltretiranja ali je bil kako drugače oškodovan zaradi svoje drugačnosti? Če nisi sam/a tega doživel/a, razmisli o tem na podlagi knjige, ki si jo prebral/a, filma, ki si ga gledal/a. Ali pa uporabi zgolj informacije, ki jih imaš o tej problematiki od prej, pa tudi to, kar si o predsodkih in stereotipih izvedel/a ob gledanju filma Kajmak in marmelada in razmišljanju in debati po njem, danes.

_____

_____

_____

_____

_____

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Matjaž Cizej

S PROJEKTOM DO VKLJUČEVANJA PODJETNIŠKIH KOMPETENC V STROKO

INTEGRATING ENTREPRENEURIAL SKILLS INTO PROFESSION WITH A PROJECT

Povzetek

Podjetništvo in inovativnost sta temelja sodobne družbe, ki omogočata visoko kakovost življenja. Zato je pomembno, da razvijamo pri mladih tudi podjetne zmožnosti in znanja ter inovativnost. Ne nazadnje si prizadevamo za ustvarjalno, na znanju temelječo družbo. Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije že nekaj let načrtno krepimo podjetniško kulturo in spodbujamo inovativnost naših dijakov. Tako smo v okviru projektnega dela v stroki izdelali MPS-postajo – napravo za izdelovanje obeskov in večnamensko avtonomno robotsko vozilo. Projektno učno delo želimo nadgraditi z dodano vrednostjo, zato predstavljamo novi projekt z naslovom S projektom do vključevanja podjetniških kompetenc v stroko. Naš cilj je izdelati izdelek po načelih start-up podjetij v sodelovanju z realnim delovnim okoljem. Prava ideja je v podjetništvu ključnega pomena, zato s pomočjo različnih metod iščemo ideje. V nadaljevanju izdelamo poslovni načrt po modelu Canvas in ga preizkusimo na trgu.

Ključne besede: podjetniška kompetenca, MPS-postaja, poslovni načrt Canvas, realno delovno okolje, minimalno spremenljiv produkt

Abstract

Entrepreneurship and innovativeness that enable high quality of life are the basis of modern society. Therefore, it is of great importance to develop entrepreneurial abilities, knowledge and innovativeness among young people. Last but not least, we strive for creative society based on knowledge. At The Secondary School of Mechanical Engineering, Mechatronics and Media we have been building up the entrepreneurial culture and encouraging the innovativeness of our students for years. So within the course called Project Work in Profession, we have created the MPS-station - a device for producing pendants - and a multifunctional autonomous robotic vehicle. We would like to upgrade the educational project work by adding value and for that reason we are introducing the new project entitled Integrating entrepreneurial skills into profession with a project. Our objective is to produce a product according to the principles of start-up companies in cooperation with the real working environment. The right idea is crucial in entrepreneurship. For that reason, we look

for ideas using different methods. What follows is creating a business plan according to Canvas and we pre-test the selected model in the market environment.

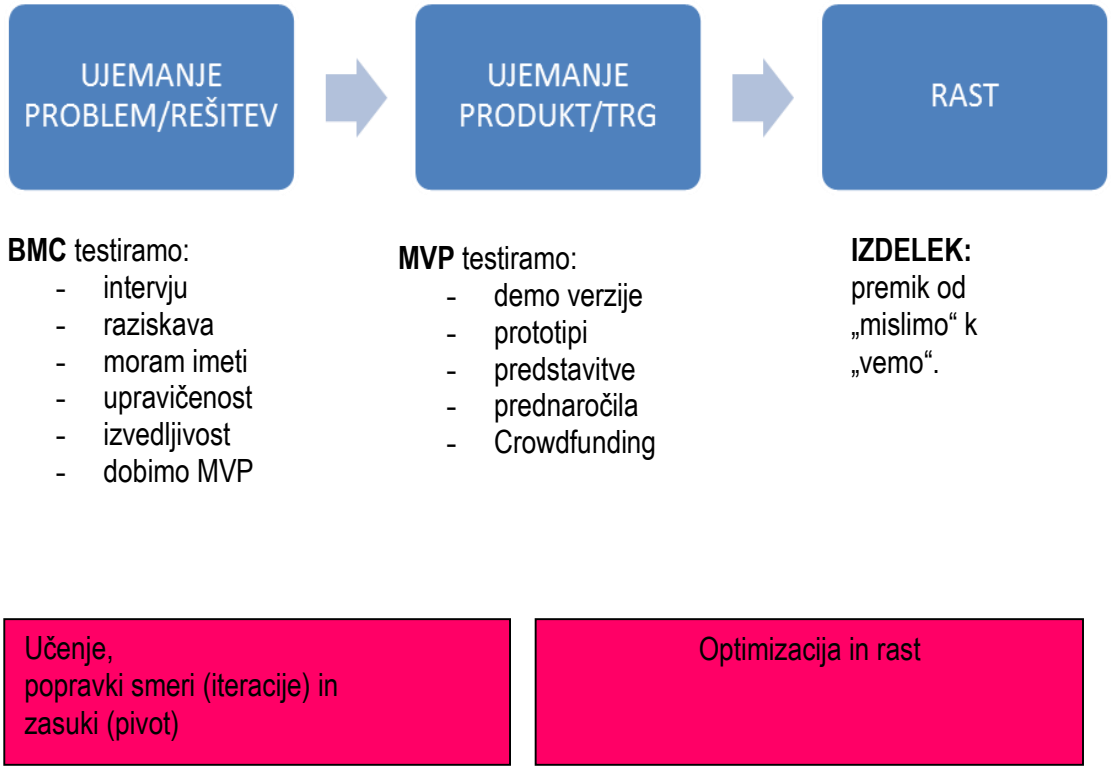
Key words: entrepreneurial skills, MPS-station, business model Canvas, real working environment, minimal viable product

1 Poslovni model Canvas po načelih start-up podjetja

Podjetništvo in inovativnost sta temelja sodobne družbe, ki omogočata visoko kakovost življenja. Zato je pomembno, da razvijamo pri mladih tudi podjetne zmožnosti in znanja ter inovativnost. Ne nazadnje si prizadevamo za ustvarjalno, na znanju temelječo družbo.

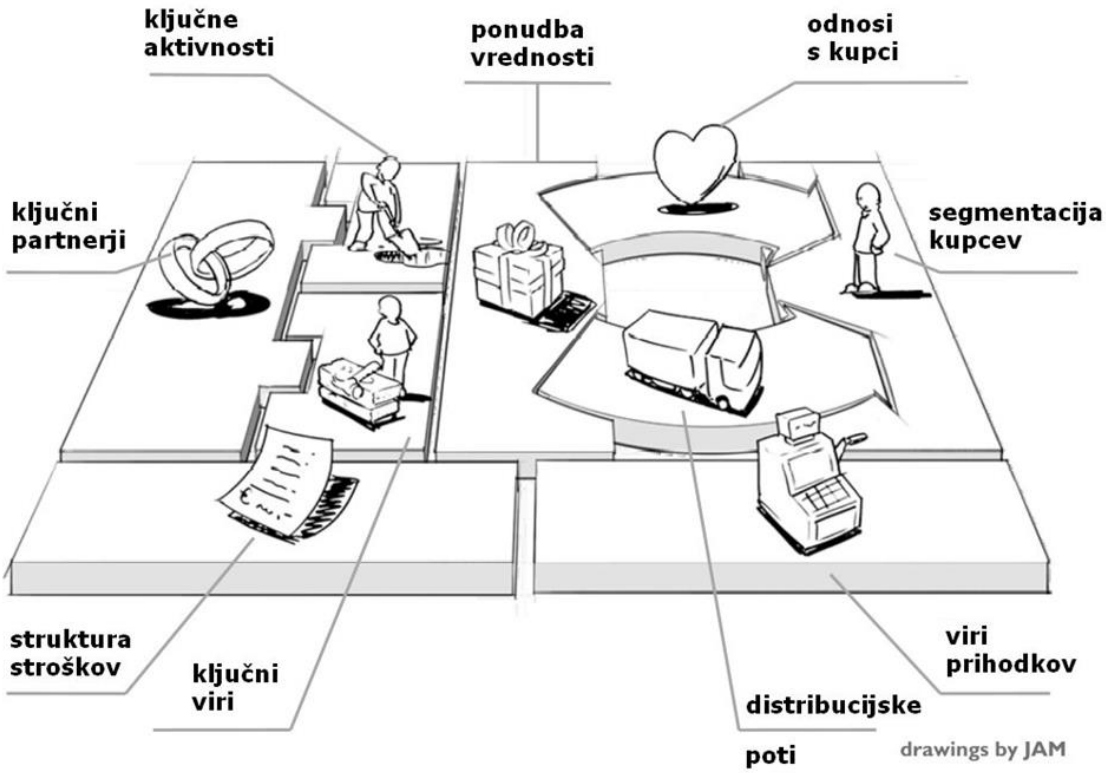
Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije že nekaj let načrtno krepimo podjetniško kulturo in spodbujamo inovativnost naših dijakov. Tako smo v okviru projektnega dela v stroki izdelali MPS-postajo – napravo za izdelovanje obeskov in večnamensko avtonomno robotsko vozilo. Projektno učno delo želimo nadgraditi z dodano vrednostjo, zato predstavljamo novi projekt z naslovom S projektom do vključevanja podjetniških kompetenc v stroko.

Naš cilj je izdelati izdelek po načelih start-up podjetij v sodelovanju z realnim delovnim okoljem. Pri tem upoštevamo nov pristop k izgradnji start-up podjetij, ki vključuje idejo, prototip, lastne vire, prve kupce, zunanje investitorje in rast podjetja. Tvegane točke start-up podjetja so ujemanje problem/rešitev, ujemanje produkt/trg in rast (glej sliko 1).



Slika 1: Točke tveganja start-up podjetja (http://ucilnica1415.ffa.uni-lj.si/pluginfile.php/4853/mod_resource/content/1/Delaj_vitko.pdf)

Kot izhodišče uporabimo poslovni model Canvas ali platno. To je model za lansiranje novega izdelka na trg. Pri tem poskušamo odgovoriti na naslednja vprašanja: kaj, komu, kako in za koliko. Osnovo poslovnega modela Canvas prikazuje slika 2.



Slika 2: Struktura poslovnega modela Canvas
(http://www.produktivnost.si/storitve/poslovni-model/)

Prava ideja je v podjetništvu ključnega pomena, zato s pomočjo različnih metod iščemo ideje. V nadaljevanju izdelamo poslovni načrt po modelu Canvas in ga preizkusimo na trgu (ujemanje problem/rešitev).

Izdelamo minimalno sprejemljiv izdelek – prototip in ga preizkusimo (ujemanje izdelek/trg). Poiščemo tudi vire financiranja (lastni/tuji viri ali donacije). Izdelek izdelamo in ga damo na trg. Pri tem poskrbimo tudi za medijsko podporo – reklamiranje izdelka.

Projekt je časovno omejen na 1 leto, v njem sodelujejo dijaki 3. letnika smeri tehnik mehatronike, in sicer 6 ur tedensko, ter dijaki medijskega tehnika.

2 Primer dobre prakse od ideje do izdelka

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili primer dobre prakse, ki vključuje vse faze projektnega učnega dela – od ideje do načrta izvedbe, izdelave in preizkusa prototipa.

Dijaki so sodelovali v vseh fazah projektnega učnega dela.

Dijaki v okviru projektnega učnega dela usvojijo oz. razvijejo naslednje kompetence:

- obiščejo realno delovno okolje;
- zbirajo ideje – oblikujejo skupno zamisel;
- definirajo izdelek;
- spoznajo in izdelajo projektno dokumentacijo;
- usvojijo osnove strojne obdelave;
- spoznajo avtomatizacijo proizvodnega procesa;
- izdelajo avtomat za izdelavo polizdelka od ideje do izdelka – izdelek naj zajema linearno gibanje in operacijo vrtenja;
- izdelajo/oblikujejo prodajni prospekt;
- predstavijo/reklamirajo izdelek;
- poznajo temeljne pojme projektnega/timskega dela;
- timsko delajo.

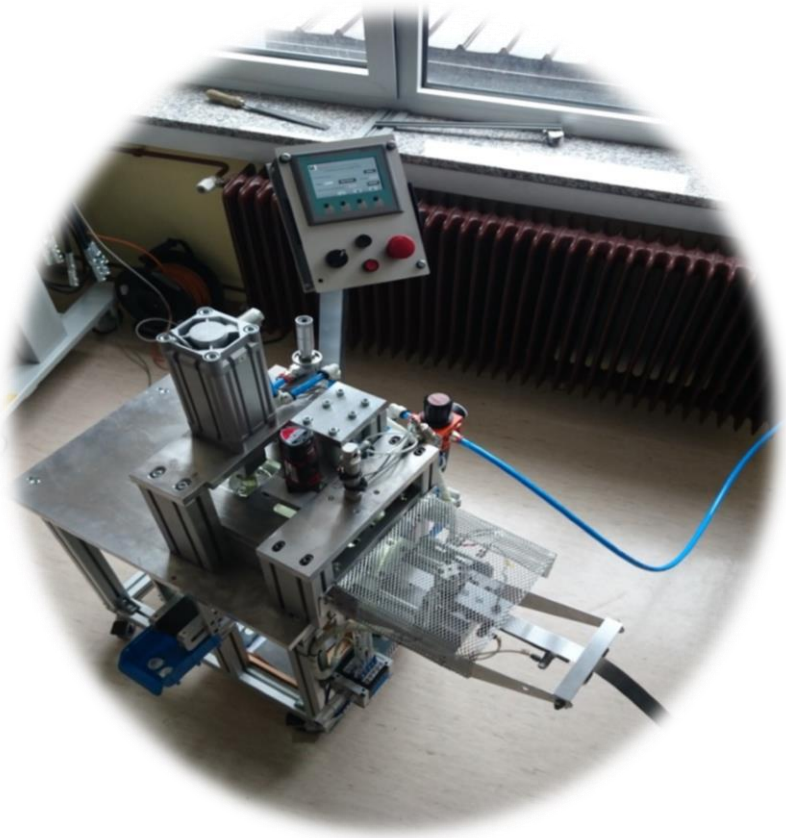
Okvirni akcijski načrt je vključeval vrsto dejavnosti, rok izvedbe in odgovorne za izvedbo. Pri tem smo upoštevali tudi medpredmetne povezave.

Ključne faze t. i akcijskega načrta za izvedbo projekta so:

- zbiranje ideje (september–oktober), učitelj podjetništva;
- izdelava in priprava dokumentacije (november–december), učitelji strokovnih in splošnoizobraževalnih predmetov;
- izdelava in preizkus izdelka (januar–april), učitelji strokovnih predmetov;
- predstavitev izdelka ožji in širši javnosti (maj), dijaki.

2.1 Predstavitev izdelka: MPS-postaja – naprava za izdelovanje obeskov

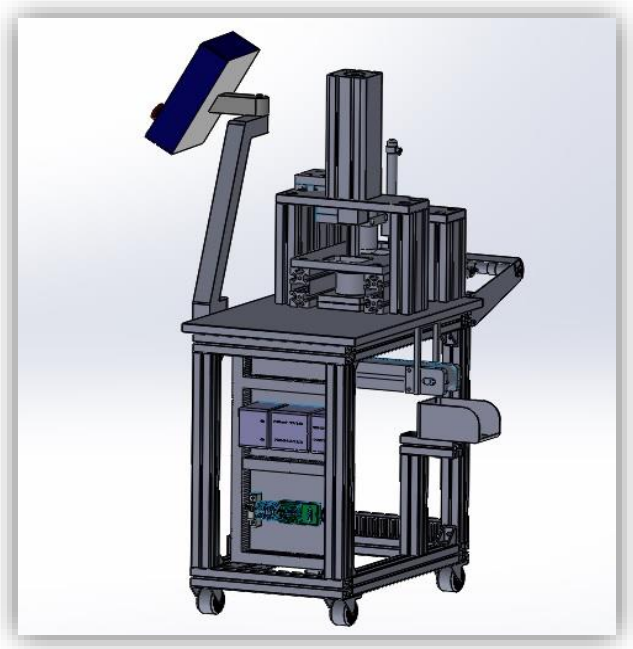
Naš cilj je bil izdelati napravo, ki bo izdelala obesek v celoti z eno napravo.



Slika 3: Naprava za izdelovanje obeska (osebni vir – dijaki, 2014)

Najprej smo izdelali mehanske dele, in sicer:

- konstrukcijo nosilnega ogrodja;
- osnovno ploščo;
- stojala in nosilce za cilindre;
- podajalno napravo;
- transportni trak za odvajanje izdelkov;
- deponijo za končne izdelke;
- matrice in pestič;
- orodje za žigosanje, vrtanje in odrezovanje.



Slika 4: Mehanski deli naprave (osebni vir – dijaki, 2014)

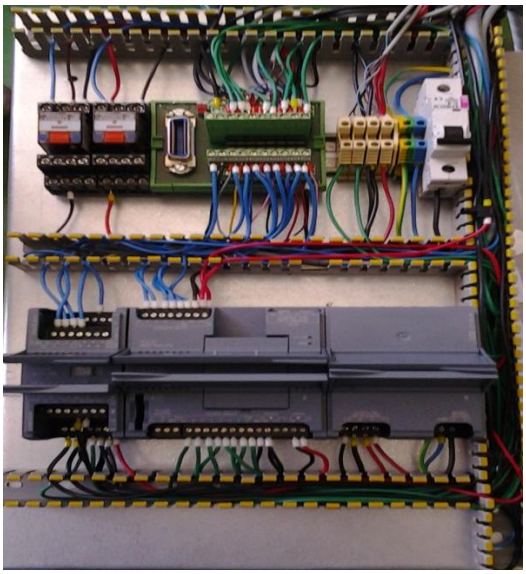
Nato smo izdelali in povezali pnevmatski del, in sicer:

- pripravno skupino;
- pnevmatski blok;
- cilindre;
- dušilke;
- visoko pretočni ventil.

Slika 5: Pnevmatski deli naprave (osebni vir – dijaki, 2014)

Električni del je obsegal:

- krmilnik Siemens;
- zaslon na dotik;
- ožičenje senzorjev in tipk.



Slika 6: Električno ožičenje naprave (osebni vir – dijaki, 2014)

Program smo izdelovali v programu TIA portal.

Slika 7: Zaslon na dotik (osebni vir – dijaki, 2014)

Na koncu smo napravo tudi preizkusili ter jo predstavili učiteljskemu zboru in na Forumu mehatronike, kjer smo osvojili tretje mesto.

Slika 8: Izdelek – obesek (osebni vir – dijaki, 2014)

3 Zaključek

Omenjen projekt je zahteval veliko sodelovanja tako med dijaki kot med učitelji. Zavedamo se, da so pred nami številni novi izzivi, zato želimo predstavljen projekt nadgraditi. Po vzoru start-up podjetja in s pomočjo poslovnega modela Canvas želimo idejo lansirati na trg. Pri tem želimo okrepiti sodelovanje z realnim delovnim okoljem.

Naš cilj je pridobiti vsaj eno podjetje za sodelovanje v vseh fazah predstavljenega projekta. Prepričani smo, da bomo s sodelovanjem dosegli sinergijski učinek, ki lahko vodi tudi k poslovni odličnosti.

V sedanjem času ni samo pomembno, da je izdelek kakovostno narejen, ampak je tudi pomembno, za kakšno ceno ga prodamo. Ne nazadnje mora biti izdelek tudi tržno zanimiv. S predstavljenim projektom želimo približati podjetništvo strokovnemu kadru. Dosedanja praksa je pokazala, da je vsako leto več zanimanja za podjetništvo. Živimo namreč v času, ko se moramo nenehno dokazovati, da obstanemo na trgu, zato bomo drugačen – inovativen pristop k stroki obdržali tudi v prihodnje.

4 Viri in literatura

1. ASH, M. *Delaj vitko*. [Online]. [Citirano 2. apr. 2015; 19.30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://ucilnica1415.ffa.unilj.si/pluginfile.php/4853/mod_resource/content/1/Delaj_vitko.pdf.
2. *RAZUMEVANJE podjetniškega načina življenja*: priročnik za učitelje. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. 2006.
3. *STRUKTURA poslovnega modela Canvas*. [Online].[Citirano 1. apr. 2015; 20.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.produktivnost.si/storitve/poslovni-model/.
4. *UVAJANJE podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: CPI, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. 2007.

Osnovna šola Olge Meglič

Mag. Renata Debeljak

PREDNOST DRUGAČNOSTI PRI POUKU SLOVENŠČINE

THE BENEFITS OF VARIETY IN SLOVENIAN CLASSES

Povzetek

V prispevku z naslovom Prednost drugačnosti pri pouku slovenščine sem želela predstaviti obravnavo Klopčičeve domovinske pesmi Mary se predstavi v sedmem razredu ter tako opozoriti na psihološko, socialno in fiziološko različnost učencev znotraj enega razreda. Izbrana tema in književno delo sta bili odličen primer, ki mi je služil, da sem lahko preko obravnave pesmi vse učence integrirala v sam učni proces, pri tem pa skozi individualizacijo in diferenciacijo upoštevala njihove želje, interese, narodnost, kulturo, veroizpoved, navade, materni jezik idr. Učenci so tako preko obravnavane pesmi spoznavali sebe in sošolce ter drugačnost, pri tem pa izražali svojo mnenje, stališče, vrednotili in kritično presojali ter na koncu ugotovili, da pomeni biti drugačen nekaj pozitivnega, izzove zanimanje, nas bogati in daje slehernemu učencu dodano vrednost, razredu pa najzanimivejše kamenčke k že tako bogatemu in pisanemu mozaiku drugačnosti.

Ključne besede: osnovna šola, pouk, slovenska književnost, učenci, drugačnost, izseljenstvo

Abstract

The presentation entitled The Benefits of Variety in Slovenian Classes presents the psychological, social and physiological variety of the 7th grade students within the same form while studying a patriotic poem Mary se predstavi (Eng. »Mary Introduces Heerself«) written by Mile Klopčič. The selected theme and poem allowed the author to integrate all the students into the learning process and at the same time, through individualisation and differentiation of students, consider their wishes, interests, nationalities, culture, religion, customs, mother tongue etc. The study of the poem allowed the students to get to know themselves, their school-friends and the variety of their form while expressing their own opinions, points of view, values and critical perceptions. In the end, the students realised that being different is something positive and that it not only triggers interest but also enriches and brings an added value to each and every student individually, while presenting an interesting piece in a very rich and colourful “mosaic of variety” of the entire form.

Key words: primary school, lessons, Slovenian literature, students, variety, emigrants

1 Drugačnost v šoli

Učitelj mora, če želi biti uspešen, poznati razlike med svojimi učenci, saj jim le tako lahko približa snov in učenje na sploh. Obstaja več razlik med učenci:

1. ***Psihološke:*** sposobnosti, interesi, motivacija, stili učenja in spoznavanja, osebnostne lastnosti, kot so samozavest, samopodoba idr.
2. ***Socialne:*** te izvirajo iz družinskega in družbenega okolja.
3. ***Fiziološke:*** zdravstveno stanje, stanje čutil, živčevja, senzomotorična koordinacija idr.

Iz tega lahko povzamemo, da obstajajo razlike med učenci na intelektualnem področju, na področju jezika, izražanja, spoznavnih učnih stilov, ustvarjalnosti, koncentracije, tempa, čustvenega doživljanja, učnih zmožnosti ter vedenja. K le-tem se uvrščajo tudi medspolne učne razlike, starostne, ki se lahko pojavijo znotraj enega razreda, telesno-zdravstvene, duševne idr.

Na podlagi vseh naštetih razlik, ki bi jih naj učitelj pri načrtovanju pouka upošteval, se sodoben pouk diferencira in individualizira, kar pomeni, da ne more učitelj, če želi biti uspešen in ki je osredinjen na napredek učenca, poučevati vseh otrok po enaki metodi, strategiji idr., ampak mora dati vsem učencem enake možnosti za razvoj, kar pa lahko doseže zgolj z notranjo diferenciacijo in individualizacijo pouka. Zato je dejstvo, da predstavlja današnji pouk v osnovni šoli, ki temelji na individualizaciji in diferenciaciji, za učitelja vedno večji izziv, saj je stara, frontalna oblika poučevanja, kjer so učenci poslušali, učitelj pa je stoje razlagal snov in potem narekoval zapis, že zdavnaj »izumrla«.

Pouk je namenjen učencem, zato je potrebno izbrati način pouka, kjer bo učitelj zgolj usmerjevalec in bodo učenci kolikor se le da aktivni deležniki le-tega. Potrebno je izdelati spodbudno učno okolje, izbrati aktivne oblike in metode dela glede na učenčevo recepcijsko zmožnost, horizont pričakovanja, kriterije za izbiro in oblikovanje snovi, teme in postopke za osvojitev le-teh. Učitelj mora biti pri uporabi, kombiniranju in modificiranju učnih metod in oblik ustvarjalen in fleksibilen, natančno mora poznati učno vsebino, njen obseg in globino;

imeti mora sposobnosti analiziranja učne vsebine in prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem.

Ob tem pa učitelj upošteva še nekatere druge kriterije, ki so prav tako pomembni:

- enakopravnost izobraževalnih možnosti,
- socialna integracija (brez socialnih razlik),
- ciljna učinkovitost – storilnost (učinkovito doseganje ciljev, ki naj bo usmerjeno k znanju, ne pa k številkam) ...

2 Prednost drugačnosti pri pouku slovenščine

Pouk slovenščine, ki je razdeljen na pouk književnosti in jezika, omogoča ravno zaradi svoje raznolikosti snovi fleksibilnost pri sami izvedbi tako glede metod, strategij kot tudi dejavnosti. Pri tem upošteva učitelj notranjo in zunanjo diferenciacijo in individualizacijo; pri notranji učitelj diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti, predznanje, potrebe, interese in želje. Pri tem pa mora upoštevati tudi sledeče razlike, ki se pri pouku slovenščine med učenci kažejo v:

a) jezikovnem razvoju,
b) bralnem razvoju,
c) motivaciji za branje,
d) interesu za branje,
e) stališču/odnosu do branja,
f) literarnorecepcijskem razvoju
g) in obzorju/horizontu pričakovanj.

Še posebej pouk književnosti se lahko organizira in izvede tako, da so vsi učenci aktivno vpeti v delo, tako da z raznolikim diferenciranim in individualiziranim učiteljevim pristopom, pri katerem upošteva učitelj specifičnost in drugačno slehernega učenca, doseže zastavljene cilje.

2.1 Pesem Mary se predstavi kot dober primer drugačnosti pri pouku slovenske književnosti

Da so v določenem razredu učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni itd., je nekaj povsem običajnega in take vrste drugačnost učenci sprejemajo brez težav. Kot učiteljica pa opažam, da včasih premalo prikažemo drugačnost učenca, ki se je prešolal bodisi iz drugega kraja ali celo iz tujine. Učenci, da ne bo pomote, tudi pri taki drugačnosti nimajo težav in učence sprejemajo, menim pa, da se drugačna kultura, veroizpoved in navade, ki jih takšen učenec prinese s seboj, premalo integrira v pouk, saj lahko to prinese drugim učencem nova spoznanja, znanja in morebiti zbudi interes za nadaljnjo raziskovanje.

Kot učiteljica sem prepričana, da se da skozi obravnavo snovi učence povezati, predstaviti specifike, razlike in to tako, da postane drugačnost med učenci zgolj nekaj pozitivnega in lahko razred vsestransko obogati. Ker kot razredničarka svoj razred zelo dobro poznam in s tem tudi vse posebnosti in »drugačnosti« učencev, ki jih v tem razredu ni malo, je ravno pouk književnosti lahko pogosto organiziran na izjemno zanimiv način, predvsem se da pogosto uporabiti veliko različnih učnih metod v različnih fazah posamezne ure.

V nadaljevanju bom predstavila primer učne ure, ko sem v sedmem razredu obravnavala pesem Mileta Klopčiča: Mary se predstavi, pri tem pa upoštevala psihološke in socialne razlike med učenci. Zato je ravno pesem Mary se predstavi primer dobre prakse in odličen pokazatelj cilja, ki sem ga želela doseči – prikazati drugačnost učencev na različnih področjih kot prednost v življenju kot tudi v razredu.

2.2 Potek učne ure

Pesem *Mary se predstavi* spada med pesmi z domovinsko tematiko, s katero učenci spoznajo zunajliterarne vzroke (izseljevanje Slovencev konec 19. in na začetku 20. stoletja), zaznajo ljubezen do (svoje) domovine, naroda, kulture ... Vsebina pesmi govori o deklici, ki je Slovenijo zapustila kot majhna Marica, saj se je družina iz ekonomskih vzrokov preselila v ZDA (Detroit). Sedaj se kot Mary po dolgih letih le mračno spominja kraja, kjer je bila doma. Predvsem omemba očetove tesnobe, v kateri se skrivata ljubezen do domovine in

domotožje, predstavlja temelj za globinsko obravnavo in hkrati izhodišče za učenčevo individualno vrednotenje, izražanje mnenja, stališča do domovine in morebiti tudi izkušenj glede preseljevanja in izseljevanja. Celotna pesem je v Prilogi 1.

Zastavljeni cilji, za katere sem želela, da bi jih učenci dosegli, so bili naslednji:

- s posebej oblikovanim govorom ponazori razpoloženje in dogajanje v besedilu,
- najde bistvene prvine književnega besedila (upošteva neposredne in posredne besedilne signale),
- imenuje avtorja; prepozna, izpostavi značilnosti in na podlagi teh poimenuje lirskega izpovedovalca,
- izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje posameznih prvin besedila,
- obnovi/povzame dogajanje,
- sintetizira spoznanja o besedilu ter oblikuje vrednostne sodbe; spoznanja in sodbe primerja s sošolci, jih utemelji, ponazori in zagovarja,
- našteje značilnosti značaja lirskega izpovedovalca, poudari njegove psihološke motive za ravnanje,
- izrazi sporočilo in temo književnega besedila, prepozna zgodovinsko snov,
- upovedi čutnodomišljijske predstave kraja dogajanja,
- v pesmi najde slogovna sredstva in jih poimenuje,
- poimenuje, ponazori in opiše slogovni postopek v književnem besedilu (oris, označevanje, pripovedovanje),
- pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze.

Obravnava pesmi Mary se predstavi je potekala tri šolske ure, saj je tako lažje uporabiti različne učne strategije in načine pouka, pri katerih sodelujejo vsi učenci v raznolikih dejavnostih (okrogla miza, debata, igra vlog idr.), za katere potrebujejo tudi več časa.

1. ura

V uvodni motivaciji, kjer so učenci na listke zapisali, kaj razumejo pod besedo *IZSELJENSTVO*, je vsak učenec prebral svoje razumevanje besede in sproti smo razumevanje učencev tudi

komentirali. Ker učenci pri predmetu zgodovina še niso na koncu 19. stoletja, je bilo njihovo predznanje o izseljevanju Slovencev skopo, zato sem jih pri nadaljnjem pogovoru spodbujala z vprašanji: Kaj že veste o izseljenstvu? Kakšni so razlogi za selitev iz domovine? Kdaj so se Slovenci najbolj množično izseljevali v tujino? Kam natančno so odhajali? Veste, kaj pomeni beseda »eldorado«? So se imeli namen vrniti nazaj? So se res vrnili? ... Lažje jim je bilo se pogovarjati o trenutnih migracijah zaradi vojn (Sirija idr.). Pogovor smo sklenili z ugotovitvijo, da izseljevanje iz domovine oz. preseljevanje v tuje kraje in države za ljudi v večini primerov ni nekaj pozitivnega. Pri tem mi je bilo zelo pomembno, da so tisti učenci, ki so se preselili iz druge pokrajine ali iz svoje države v Slovenijo, povedali svoje izkušnje selitve. Na srečo so bili učenci zelo odprti in so z veseljem pripovedovali o svojih izkušnjah, ki pa niso bile zgolj lepe, saj so bili iztrgani iz svojega okolja, države, doma in prišli v drugačno okolje z drugačno kulturo, jezikom, navadami idr.

Sklep sem navezala na pesem, ki je bila predmet obravnave, zato sem prosila učence, da vzamejo DZ *Od glasov do knjižnih svetov* 7 (stran 134) in preberejo pesem po tiho. Po prvih vtisih, ki so jih izrazili nekateri učenci, smo pesem prebrali še na glas. Pogovor o pesmi je bil namenjen razumevanju le-te in razlagi neznanih pojmov (npr. gartrože = vrtnice idr.).

Sledila je interpretacija pesmi po didaktični metodi sodelovalno učenje, ko so bili učenci razporejeni v pet heterogenih skupin (v posameznih skupinah so bili mešano fantje in punce, učenec z nižjimi sposobnostmi, učenec, ki se je prešolal itd.), s tem pa so se srečali z drugačnostjo, ki je pomenila v posamezni skupini izhodišče za razvijanje možnosti, in sicer naučiti se spoštovati in upoštevati drugačnost v medsebojnih odnosih. Naloge, ki so jih čakale na mizah, so bile sestavljene tako, da so morali sodelovati vsi učenci posamezne skupine. Naloge so se nanašale na miselne procese, na analizo, sintezo, vrednotenje, pri tem pa so uporabljali različne strategije in miselne procese, kot npr. miselni vzorec, skica, konkretni primer, primerjava, utemeljevanje, razlaga, oznaka glavne književne osebe, poustvarjanje besedila idr.). Čas za delo je bilo omejeno na 15 minut, saj sem želela predvsem doseči, da bi rezultat oz. odgovor pri določenih nalogah pripeljal do različnih in nasprotujočih si mnenj, stališč, rešitev, saj bi t. i. konflikt na miselni ravni pripeljal do tega, da bi učenci začeli razmišljati na drugačen način, kritično vrednotiti lastne poglede in jih

primerjati s pogledi drugih. Cilj je bil dosežen, saj so se skupine pri določenih odgovorih močno razlikovale, zato je sledila zanimiva debata.

2. in 3. ura

Ker sem želela drugačnost v razredu uporabiti tudi pri nadaljnjem delu, sem tudi naslednji dve uri diferencirala in individualizirala, in sicer so učenci delali v skupini, individualno ali v paru:

1. Učenka iz Makedonije prevede pesem v turščino.
2. Učenec iz Makedonije prevede pesem v makedonščino in jo zapiše v cirilici.
3. Učenec, ki prihaja iz Bukovc, kjer govorijo bukovški govor z glasom ü, prevede pesem v narečno obliko oz. bukovški govor.
4. Učenca v paru napišeta pismo Mary Sustersich in ji v njem razložita, kakšna je Slovenija danes.
5. Učenec piše pismo svojim sorodnikom v tujino.
6. Učenka piše kot Mary nekomu iz razreda pismo iz Detroita.
7. Nadarjena učenca poskusita narediti zapis o pesmi, ki ga potem tudi predstavita v programu Powerpoint.
8. Učenka piše Mary pesem z naslovom *Moja Slovenija*.
9. Učenci v skupini naredijo pregleden zapis o avtorju ter o problemu izseljevanja Slovencev konec 19. in začetku 20. stoletja.
10. Učenka, ki se je prešolala k nam iz Gorenjske, opiše prijateljici iz otroških dni svoje doživljanje prešolanja, prejšnjega doma in sedanjega.
11. Učenca v paru obnovita pesem v največ 6 povedih in le-to slikovno upodobita (najmanj 6 slik s kratkim besedilom).
12. Učenka vstopi v razred kot nova učenka – Mary in sledi sprejem in integracija v razred.

Vse skupine in posamezniki so imeli 30 minut časa. Nato je sledila predstavitev dela pred razredom (preostanek te ure in naslednja):

1. Najprej smo poslušali prevode pesmi.
2. Nato je sledil povzetek pesmi in ilustrativna upodobitev.

3. Sledilo je branje pisem.
4. Kot naslednjo smo spoznali Mary, ki je postala naša nova učenka. Tej prestavitvi je učenka prebrala svojo pesem, ki jo je napisala Mary.
5. V nadaljevanju smo poslušali prispevek o problemu izseljevanja Slovencev konec 19. in začetku 20. stoletja ter predstavitev avtorja.
6. Kot zadnje pa sta učenca v programu Powerpoint razložila zapis pesmi, ki sta ga pripravila za učence.

Po vsaki predstavitvi so sledili kratki komentarji in mnenja učencev, saj učenci razmišljajo različno in imajo tudi zelo raznolike poglede. Nato so si učenci zapisali snov v zvezek.
DOMAČA NALOGA: Za ponovitev snovi so učenci rešili naloge v DZ *Od glasov do knjižnih svetov* 7 (str. 134).

2.3 Medpredmetno sodelovanje

Obravnava omenjene pesmi je lahko izhodišče za medpredmetno sodelovanje, ki je smiselno takrat, ko se lahko znanje enega predmeta učinkovito uporabi pri drugem predmetu. Tako sem se že pred leti odločila pri obravnavi pesmi *Mary se predstavi* sodelovati s predmetom angleščina, kjer učenci obravnavano pesem prevedejo v angleščino, naredijo v angleščini povzetek, pišejo v angleščini pismo Mary idr. Naštete možnosti razporedi učitelj angleščine glede na učenčeve zmožnosti in znanje angleščine. Drugo medpredmetno sodelovanje poteka s predmetom zgodovina, kjer učenci pregledno obravnavajo temo izseljevanje Slovencev skozi zgodovino ter vzroke.

3 Evalvacija in zaključek

Obravnava pesmi Mary se predstavi v 7. razredu je bila odličen primer skozi proces pridobivanja novih znanj prikazati drugačnost učencev tega razreda. Predvsem v drugi in tretji uri so se lepo videle socialne in psihološke razlike kot prednost, saj je učence npr. prevod pesmi v turščino izjemno navdušil, prav tako je izjemno zanimanje zbudil zapis pesmi v cirilici. Pri tem so učenci začeli zapisovati svoja imena in priimke v cirilici ali so kar ponavljali izgovorjavo v turščini in makedonščini. Veliko smeha (v pozitivnem smislu) je požel prevod

pesmi v narečno obliko bukovškega govora, kjer se je kar nekaj knjižnih besed zamenjalo s narečnimi, takšnimi, ki jih učenci poznajo od doma. Uživali so ob nastopu učenke, ki se je predstavila kot Mary, v pismih pa so učenci spoznali tudi tegobe, žalost in posledice, ki jih s seboj prinaša preseljevanje ali izseljevanje. Veliko pozornost so namenili učenci tudi predstavitvi tem izseljevanja Slovencev in pripravi zapisa za v zvezek, kjer so budno spremljali, če je v povzetku zajeto vse bistveno.

Poglavitni cilj obravnave pesmi Mary se predstavi je bil z različnimi učnimi metodami, strategijami in dejavnostmi opozoriti, vključiti in uporabiti različnost oz. drugačnost med učenci, ki je v razredu tista dodana vrednost in lahko pomeni zgolj nekaj pozitivnega, saj različni izvor učencev in s tem drugačna kultura, veroizpoved, navade, različnost med spoloma in tudi starost učencev, njihove sposobnosti, interesi in želje obogatijo učni proces, katerega aktivni člani so s svojim osebnim stališčem, mnenjem, pogledom, vrednotenjem in kritičnim presojanjem ravno učenci sami.

4 Viri in literatura

1. GROSMAN, M. Bralec in književnost. Ljubljana: DZS. 1989.
2. KERNDL, M. Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa. 2013.
3. KODRE, P. Od glasov do knjižnih svetov. Ljubljana: Rokus Klett. 2013.
4. KORDIGEL ABERŠEK, M. Didaktika mladinske književnosti – slovenski projekt. V: Slavistika v regijah. Maribor. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 2011. Str. 119–125.
5. KRAKAR VOGEL, B. Poglavja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS. 2004.
6. MILEKŠIČ, V. Individualizacija in diferenciacija. Interno gradivo za pedagoške svetovalce. 2008.
7. ŠTEFANC, D. Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. Sodobna pedagogika. 2005, št. 1. Str. 34–57.
8. UČNI načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

5 Priloge

5.1 Priloga 1: Mile Klopčič: Mary se predstavi

Preveč nikar ne izprašuj.
V Detroitu sem doma, 14 sem stara,
z imenom Mary. Če spomin ne vara,
bila rojena sem nekje ob Savi.
A res ne vem, kako se kraju pravi,
tako je daleč in ves tuj.

Če bi hoteli, naj še več povem,
bi zmedli me, to vam priznam.
Odkar smo dom svoj zapustili,
smo ga otroci pozabili.
Kako bilo je, več ne vem,
in rodnih krajev ne poznam.

A mati pravi, da je tam lepo,
da stanovali smo v dolini,
v naselju majhnem pod goro.
V pobočju v soncu njive so ležale,
ob vodi noč in dan so mleli mlini
in stópe so do zore topotale.

Na majhnih oknih rože so cvetele:
vodenke, naglji in pasijonke.
Ob koči v vrtcu smo imeli grede,
na njih gartrože, pušpan in potonke.
Od daleč že je vabil vonj rezede
in s cveta spet na cvet hitele so čebele.

Vendar prekratko nam bilo je polje,
in oče je odšel čez morje v svet.
Prišlo je pismo: »… in vam sporočim,
v Ameriki je za spoznanje bolje …«
Prodali smo – in šli za njim.
Tegá je zdaj že mnogo let.

Še to: očeta včasih mati vpraša:
»Kaj praviš, ali še stoji tam mlin
in še sloni pod bregom koča naša?«
A oče mrk ne reče nič.
Bila sem Marica, to ves je mor spomin,
a tu se pišem Mary Sustersich.

Osnovna šola narodnega heroja Rajka Hrastnik

Manuela Dokmanac

UPORABA RAČUNALNIKA PRI POUKU KOT PRILAGODITEV ZA UČENCA Z DISLEKSIJO

USING A COMPUTER AT LESSONS AS AN ADJUSTMENT FOR A PUPIL WITH DYSLEXIA

Povzetek

Privajanje pisanju na računalnik med poukom je za učenca z disleksijo dolgotrajen proces. Da otrok sprejme računalnik kot pripomoček za urejanje svojih zapiskov, sta potrebni volja in angažiranost s strani otroka, sodelovanje njegovih staršev ter ostalih članov strokovne skupine. Ta prilagoditev se mora začeti izvajati dovolj zgodaj, da otrok čim prej usvoji delo z računalnikom, hkrati pa je potrebno določiti vloge učenca, staršev, učiteljev, razrednika, šolske svetovalne službe ter morda tudi šolskega računalničarja in ravnatelja pri spodbujanju uresničevanja te prilagoditve. V prispevku bom predstavila primer iz prakse, ko smo na osnovni šoli učencu z disleksijo omogočili uporabo računalnika pri pouku. Na osnovi konkretnega primera in pridobljenih izkušenj menim, da bi morali oblikovati skupna navodila za uporabo računalnika pri pouku in ocenjevanjih.

Ključne besede: disleksija, uporaba računalnika, dodatna strokovna pomoč

Abstract

Getting used to writing on a computer during lessons is a lengthy process for a pupil with dyslexia. In order for a child to accept the computer as a device for organizing his notes, it is necessary to have the will and commitment on the part of the child, the cooperation of the child's parents as well as the cooperation of other members of the expert group. This adjustment must be implemented early enough, so that the child learns to work with a computer as soon as possible. At the same time it is necessary to define the roles of the pupil, parents, teachers, the class teacher, school counselors and perhaps even the computer teacher and the school principal in promoting the realization of this adjustment. In the article I will present an actual example in which our primary school enabled a pupil with dyslexia the use of a computer during lessons. Taking the specific case and the experience I gained into consideration, I believe that we should establish common instructions for the use of a computer in teaching and assessing.

Key words: dyslexia, use of a computer, additional professional support

1 Uvod

Vsak otrok s posebnimi potrebami je drugačen in zato potrebuje za dosego svojih potencialov temu primeren pristop podpore in pomoči. Na osnovni šoli delam kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) in sem mobilna socialna pedagoginja. Pred sedmimi leti sem nudila DSP učencu z disleksijo, ki je obiskoval 8. razred. Specifičnim učnim težavam so se z leti pridružile še čustvene in vedenjske. Ker so bili njegovi zapisi v zvezku zelo pomanjkljivi in težko berljivi, sem ga poskusila spodbuditi k oblikovanju zapisov s pomočjo računalnika. Vendar za to ni bil motiviran, saj je, ker ni bil vešč dela z računalnikom, njegovo pisanje na tak način trajalo dlje kot lastnoročni zapis. Učenec je sicer uspešno zaključil osnovnošolsko šolanje, saj smo mu šolski strokovni delavci poleg DSP in prilagoditev nudili veliko opore, a so se njegove učne in posledično tudi vedenjske težave z vpisom na srednjo šolo stopnjevale in tako ni uspešno zaključil izbranega programa.

Prof. defektologije logopedinja Nives Skamlič je v predgovoru k slovenski izdaji knjige Dar disleksije zapisala: “Disleksija najbolj vidno zaznamuje otroka v šolskem obdobju. Morda se na prvi pogled zdi, da je motnja tako očitna, da jo prepozna vsak, pa vendar se pogosto dogaja, da je starši in učitelji ne prepoznajo. Iz nekaterih otrokovih reakcij začutijo, da je otrok bister, zato menijo, da je samo len, da se ne trudi dovolj, da bi se naučil brati.” Reid in Greenova (2012: 13) pravita, da so odgovori na težave pri črkovanju, pisanju in branju, ki so značilne za disleksijo, »v rokah učitelja in šole«. Poudarita, da lahko šolska okolja, ki imajo prijazno zasnovane pristope poučevanja za učence z disleksijo, pomembno zmanjšajo vpliv disleksije na posameznega učenca. Ti pristopi se odražajo tudi v dostopnosti pripomočkov.

V skladu z Navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z DSP morajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) z bralnimi težavami imeti možnost uporabe računalnika, ki bere besedilo, učenci s PPPU s slabo avtomatizirano tehniko pisanja naj bi uporabljali računalnik za pisanje, tisti, ki naredijo veliko napak pri pisanju, pa naj bi uporabljali računalnik s črkovalnikom. Kljub temu pa navodila ne opredeljujejo jasno, na kakšen način naj bi se te prilagoditve dejansko izvajale.

Prednosti uporabe računalnika kot učnega pripomočka za osebe z disleksijo so:

- poveča otrokovo motivacijo za učenje,

- velikokrat mu omogoča hitrejši napredek,
- krepi njegovo samopodobo,
- omogoča sproščeno in nekonfliktno učno okolje,
- se prilagaja glede na otrokove potrebe,
- omogoča učenje z multimedijskimi vsebinami,
- posreduje nevtralne povratne informacije
- in je zelo priročen, kadar ima otrok šibke finomotorične sposobnosti, kar se odraža na njegovem rokopisu. (Košak Babuder, Kavkler, 2013: 53)

Ker obstaja veliko računalniških programov v angleščini, lahko učenci, ki imajo izrazite težave z branjem, namesto branja poslušajo besedilo, saj obstajajo zvočne knjige in prevajalniki besedil v govor. Reid in Greenova (2012: 107) predlagata uporabo programa TextHelp, ki preverja črkovanje in slovnico. Ima funkcijo branja nazaj ter orodje, ki poišče najpogostejše napake pri osebah z disleksijo. Vključuje možnost predvidevanja besed, ki bi glede na njihov pomen ustrezale sobesedilu.

2 Učne težave učenca z disleksijo in uvajanje uporabe računalnika kot prilagoditev pri pouku

2.1 Začetki učnih težav pri učencu

Žan je v šolskem letu 2015/2016 obiskoval 6. razred. Njegova mama je že v tretjem razredu opazila sinove težave pri pisanju in branju. V 4. razredu se je obrnila na šolsko socialno delavko, saj je sin doma postajal vedno bolj uporniški, hkrati pa je opažala, da ima večje bralno-napisovalne težave. Včasih sta do večera pisala domače naloge, še posebej pri slovenščini, saj je naredil veliko pravopisnih napak tudi pri prepisih.

Socialna delavka je zato predlagala, da bi šolska defektologinja izvedla testiranje s SNAP profilom, s čimer se je mama strinjala. Na podlagi rezultatov testa je defektologinja pri učencu ugotovila dislektične težave in motnje pozornosti. Njegovi zapisi so bili namreč neberljivi, naredil je veliko slovničnih napak in imel težave že z orientacijo na papirju. Pri delu ga je ovirala slabša bralna tehnika, sicer pa je imel bogat besedni zaklad in je lepo pripovedoval. Defektologinja in pedagoginja sta staršem svetovali, da za dečka poiščejo

pomoč v zunanji ustanovi, kar so tudi storili. Učenec je bil obravnavan pri Dispanzerju za psihohigieno otrok in mladine v Zdravstvenem domu Celje. V psihološkem poročilu so zapisali, da ima Žan nizko učno samopodobo, kljub temu da so njegove intelektualne sposobnosti visoko povprečne do nadpovprečne ter da ima specifične učne težave na področju branja in pisanja, ki so značilne za disleksijo.

Na šoli smo zanj pripravili izvirni delovni projekt pomoči, v katerem so bile opredeljene določene prilagoditve pri organizaciji pouka in pisnem ocenjevanju. Ena izmed prilagoditev je bila tudi uporaba računalnika za pisanje domačih nalog. Po predlogu šolske socialne delavke je v dogovoru z ravnateljico Žan v prvem ocenjevalnem obdobju v 6. razredu dobil učno pomoč pri pouku slovenščine. Pri razlagi in zapisu snovi v zvezek mu je pomagala delavka, zaposlena preko javnih del, ki je bila po izobrazbi slovenistka. Mama učenca je bila te možnosti vesela, pomoč pa se je izvajala tako med poukom v razredu kot tudi individualno, po pouku, izven razreda. Ker se je izkazalo, da bi učenec potreboval več učne pomoči, je mama v novembru 2015 na Zavodu za šolstvo vložila zahtevo za začetek postopka usmerjanja.

2.2 Pridobitev odločbe o usmerjanju in izvajanje DSP

Učenec je že februarja 2016 dobil odločbo o usmerjanju. Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju KOUPP) je učenca usmerila kot otroka s PPPU in mu dodelila tri ure DSP tedensko. Od tega je bila ena ura namenjena svetovalni storitvi, s katero se zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami. Dve uri pomoči pa sta izvajali učiteljica slovenščine, ki uči na predmetni stopnji, in učiteljica razrednega pouka.

KOUPP je v strokovnem mnenju zapisala, da učenec za premagovanje specifičnih motenj branja in pisanja potrebuje prilagoditve ter ustrezno podporo tako doma kot v šoli. Predlagala je, da naj se ga zaradi neuporabnih zapisov navaja na uporabo računalnika. Ko sem se o možnosti izvajanja te prilagoditve pri pouku pogovorila z mamo učenca, je povedala, da so sinovi zapiski zelo nepregledni in, da mu včasih pri organizaciji slednjih sama pomaga, to pa jima seveda vzame dosti časa in energije. Zato se je strinjala z uvedbo te

prilagoditve. Ko se je o tem pogovorila s sinom, je tudi on izkazal interes za takšno obliko zapisovanja pri pouku.

Že na začetku izvajanja DSP smo se člani strokovne skupine, ki jo v skladu s 37. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami imenuje ravnatelj, strinjali, da bomo učencu pomagali izboljšati zapis, hkrati pa bomo razvijali njegovo računalniško pismenost. Pri uri DSP, ki se je izvajala v paru, je Žan ob pomoči učiteljice slovenščine obravnaval sprotno snov, a ga je bilo zaradi šibke koncentracije potrebno usmerjati pri natančnosti odgovorov. Pri drugi uri učne pomoči, ki se je izvajala individualno, sta se z učiteljico posvečala pravilnemu zapisu pisanih črk, uporabi velike začetnice in branju z razumevanjem. Besedila, namenjena obravnavi v razredu, so bila predhodno prebrana in neznane besede obrazložene. Učiteljica je z učencem sproti preverjala zapise, ki jih je zapisal pri pouku.

Učitelj slovenščine je pri učencu opazil znaten napredek zapisovanja, saj je njegov rokopis postal večji in razločnejši za bralca njegovega besedila. Učenec je pri zapisovanju postal samozavestnejši, frustracija, da mora zapiske v delovnem zvezku ali v zvezku skrivati pred drugimi, je izginjala. Njegova večja samozavest se je kazala tudi pri samem sodelovanju med poukom. Pozitivno izkušnjo pridobitve DSP-ja je učitelj videl tudi v tem, da je imel učenec naloge v delovnem zvezku rešene nekoliko vnaprej, tako da je laže sledil razlagi nove učne snovi. Na tak način jo je bolje ponotranjil, saj jo je slišal večkrat in ne samo pri pouku.

2.3 Organizacija izvajanja prilagoditve uporabe računalnika

Zdi se mi pomembno, da se člani strokovne skupine pri načrtovanju individualiziranega programa za otroka z disleksijo, dogovorijo, če je prilagoditev uporabe računalnika pri pouku zanj smiselna. Če je njihovo mnenje pozitivno, je pomembno, da se prilagoditev začne izvajati dovolj zgodaj, da tako učenec dokaj hitro usvoji pisanje besedil z računalnikom.

Čeprav so se pojavljale določene dileme, se nam je v strokovni skupini zdelo smiselno, da bi učenec pri pouku snov zapisoval s pomočjo prenosnega računalnika. Šolska defektologinja je predlagala, da bi učenec uporabljal računalnik najprej pri enem, nato pa bi čez čas preverili tudi smiselnost uporabe pri ostalih predmetih. Ravnateljica je v uporabo ponudila šolski prenosni računalnik in naročila, naj ga učitelj slovenščine Žanu izroči pri vsaki uri, da si bo lahko na ta način urejal zapiske. Ko mu je učitelj prvič dal računalnik, je tudi ostalim učencem

v razredu pojasnil, da se bo Žan od sedaj naprej delno posluževal drugačnega načina zapisovanja. Sošolci so to dobro sprejeli in ga zaradi tega niso nikoli zbadali.

Zaradi prilagojenega sedežnega reda je učenec pri urah slovenščine sedel v prvi vrsti. Sprva je dobil računalnik pri vsaki uri, nato pa zgolj pri tistih, pri katerih so učenci v zvezke oblikovali daljše zapise. Ob koncu vsake ure je učenec vrnil računalnik učitelju. Zapisano je shranil na svoj pomnilniški ključek, doma pa je lahko zapis natisnil. Ker so v drugem ocenjevalnem obdobju obravnavali veliko besedil in reševali naloge v delovnem zvezku, učenec velikokrat ni potreboval računalnika, kljub temu pa mu je veliko pomenilo, da je imel na voljo to možnost.

2.4 Srečanja z učencem in učenje rokovanja z računalnikom

Ne zadostuje, če učencu zgolj omogočimo prilagoditev zapisa z računalnikom, ampak mu je pri tem potrebno nuditi tudi ustrezno podporno okolje. Na začetku uvajanja prilagoditve uporabe računalnika je še posebej pomembno, da nekdo koordinira ta proces, spremlja učenca ter sodeluje z učitelji in starši. Z učencem sva tako imela več srečanj. Najino prvo srečanje je bilo namenjeno pogovoru o možni uporabi računalnika, njegovih zapisih in opolnomočenju, da bi zbral pogum in vprašal kakšno sošolko ali sošolca, če bi mu posodil zvezek. Zapisi v njegovih zvezkih so bili namreč bolj skopi in težko berljivi. Učencu jih je bilo nerodno pokazati. Povedal je tudi, da se iz njih težko uči.

Ker mu je bilo preveč nelagodno za pomoč prositi sošolce, sem za posredovanje prosila njegovo razredničarko. Žanu je bilo pripravljeno pomagati veliko sošolcev, zato je razredničarka predlagala, da bi to pomoč izvajala njegova sošolka, ki ima lepo urejene zapiske in živi v učenčevi bližini – vsak konec tedna mu je posodila zvezke. Zaradi lažje organizacije in izmenjave zapiskov se je Žanova razredničarka z učenci na razredni uri dogovorila, da bo učenec s to sošolko tudi sedel pri rednem pouku.

Na naslednjih srečanjih z učencem sem mu posredovala nekaj priporočil za delo z računalnikom. Učila sem ga uporabe nekaterih orodij v programu Microsoft Word in ga opozorila na slovnično pravilnost (oblikovanje odstavkov, obojestranska poravnava besedila, povečava, levostičnost ločil …). Pokazala sem mu, kako lahko uporablja črkovalnik, ki z

vijugasto črto opozori na napačno zapisano besedo, s klikom na desni gumb miške pa lahko izbere ustrezno besedo med podanimi v stolpcu.

Na srečanjih sva se vedno tudi sproščeno pogovorila o njegovem počutju v šoli, evalvirala, kako poteka uporaba računalnika pri pouku in doma ter pregledala zapiske. Zdi se mi zelo pomembno, da pri nudenju svetovalne pomoči odprto spregovorimo o otrokovih težavah, kajti le tako mu bomo znali kar najbolj pomagati. Z različnimi barvami ozadja in pisavami lahko učencem olajšamo branje in pomagamo povečati pozornost. Žanova mama mi je povedala, da sinu najbolj ustreza pisava Calibri.

Na tretjem srečanju je učenec sam začel pogovor o disleksiji in njegovih težavah z branjem in zapisom. Povedal je, da črke "zaplešejo", kadar so črne barve na belem ozadju, še posebej če so majhne in napisane tesno skupaj. Slika se zamegli, hkrati pa včasih črke skačejo gor in dol. Rekel je, da mu je laže, če so modre ali rdeče barve. Tudi bere laže, če je papir druge barve. Povedal je, da v razredu pet povedi še utegne napisati, nato pa ima pri zapisu že težave.

Omenila sem že, da v strokovni skupini lahko sodeluje tudi šolski računalničar. Pri nudenju pomoči učencu sem večkrat sodelovala z računalničarko. Velik pomen sem pripisovala tudi vzpostavitvi kontakta med učencem in računalničarko. Slednja mu je prijazno ponudila pomoč, v kolikor jo bo potreboval. Žan pa se je tudi odločil, da bo v naslednjem šolskem letu obiskoval izbirni predmet računalništvo, tako da bo lahko že v okviru rednega pouka pridobil veliko uporabnih informacij.

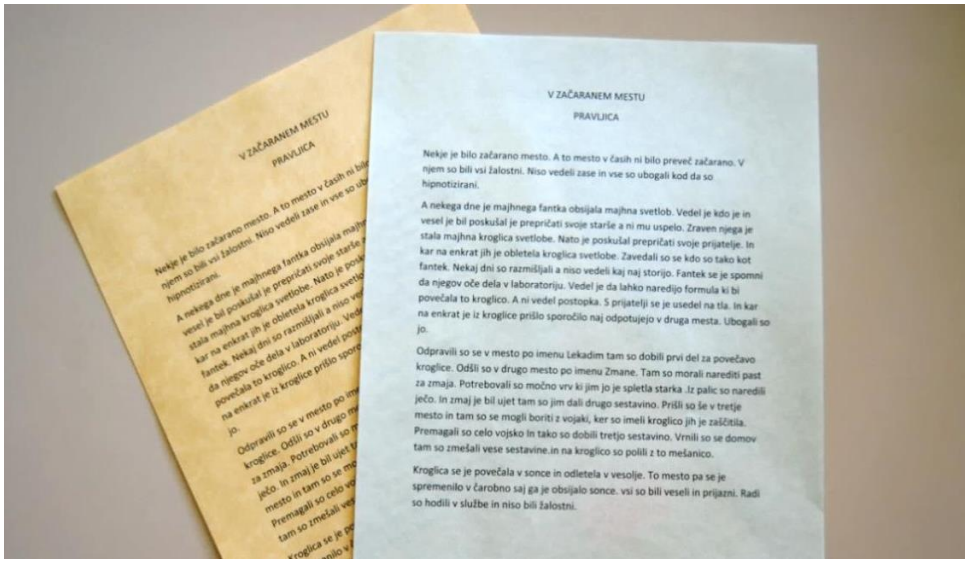
2.5 Uporaba računalnika pri pisni nalogi iz slovenščine

Že mesec dni po uvedbi prilagoditve pisanja na računalnik so pri pouku slovenščine pisali 2. pisno nalogo. Učenec je spis z naslovom V začaranem mestu pisal izven razreda, z možnostjo podaljšanega časa. Pri tem je bila prisotna učiteljica razrednega pouka, ki ga je pred začetkom opozorila na ustrezno členjenje besedila, pravopisno ustreznost in slovnično pravilnost. Po navodilu učitelja mu je na izbiro ponudila dve možnosti, in sicer pisanje na računalnik ali pisanje lastnoročno, na papir. Žan se je odločil za pisanje na računalnik in bil za ta način motiviran, rekoč, da mu bolj ustreza. Menim, da mu je to predstavljalo izziv, saj je šlo za drugačen način zapisovanja, kot ga je uporabljal prej.

Učitelj slovenščine je že predhodno pripravil prenosni računalnik, ki ga je učenec uporabljal pri pouku. Odprl je Wordov dokument ter povečal črke za lažje sledenje zapisanemu besedilu. Nato se je učenec lotil pisanja. Čeprav je imel možnost podaljšanega časa, je učiteljici povedal, da je ne potrebuje. Spodbudila ga je, da je nalogo še enkrat pregledal, a je s pisanjem kljub temu zaključil še pred koncem redne šolske ure. S svojim pisnim izdelkom je bil zadovoljen.

Zdi se mi pomembno, da učitelji, kadar imajo pomisleke pri popravljanju napak v besedilu, ki izhajajo iz učenčeve motnje, sodelujejo s šolsko svetovalno službo ali z učiteljem DSP. Ko sva naslednji dan ob pregledu pisne naloge govorila z učiteljem slovenščine, sva se strinjala, da bi bilo dobro, če bi učenec, glede na to, da je pisno nalogo s pomočjo računalnika pisal prvič, še enkrat pregledal besedilo tudi v natisnjeni obliki na barvnem, nebleščečem papirju. Strinjala sva se, da se glede na njegove popravke ocena upošteva šele po pregledu, saj je v spisu manjkalo zelo veliko vejic, hkrati pa so bile nekatere napake bolj “tipkarske”. Nalogo sem zato natisnila na dva lista papirja formata A4 različnih pastelnih barv in učenec je lahko izbral za branje ustreznejšo barvo. Pisavo sem povečala na velikost 14 in zaradi lažje berljivosti vrstice razmaknila na 1,5.

Učenca sem povabila v svoj kabinet, kjer je imel možnost ponovnega pregleda pisne naloge. Ker sprva ni opazil nobene slovnične napake, sem ga spodbudila h glasnemu branju pravljice. Šele takrat je opazil nekatere napake in jih popravil z modrim kemičnim svinčnikom. Nalogo je pregledal in popravil v desetih minutah. Ugotovila sem, da mu glasno branje besedila pomaga pri prepoznavanju in označevanju slovničnih napak. Ravno zato je potrebno jasno opredeliti izvajanje te prilagoditve glede na posameznega učenca. Naslednji dan sem učitelju izročila pregledano nalogo, o kateri sva se pogovorila in izmenjala mnenja o najinih pomislekih pri upoštevanju prilagoditev glede konkretnih primerov napak. Pri učencu se namreč glede na prilagoditve iz individualiziranega programa pri ocenjevanju zaradi disleksije ne upoštevajo napake v smislu zamenjav (o/a, m/n, u/v, t/d) in izpusti črk. Hkrati piše fonetično oziroma tako, kot sliši, ter pozabi napisati strešico, črtico in piko. Zato je učitelj te napake označil s svinčnikom, medtem ko je ostale označil z rdečim pisalom. Pred določitvijo ocene se je posvetoval tudi s slovenistko, ki je v prvem ocenjevalnem obdobju nudila učencu učno pomoč ter mu pomagala pri zapisu snovi, nato pa je pisno nalogo ocenil.



V ZAČARANEM MESTU

PRAVLJICA

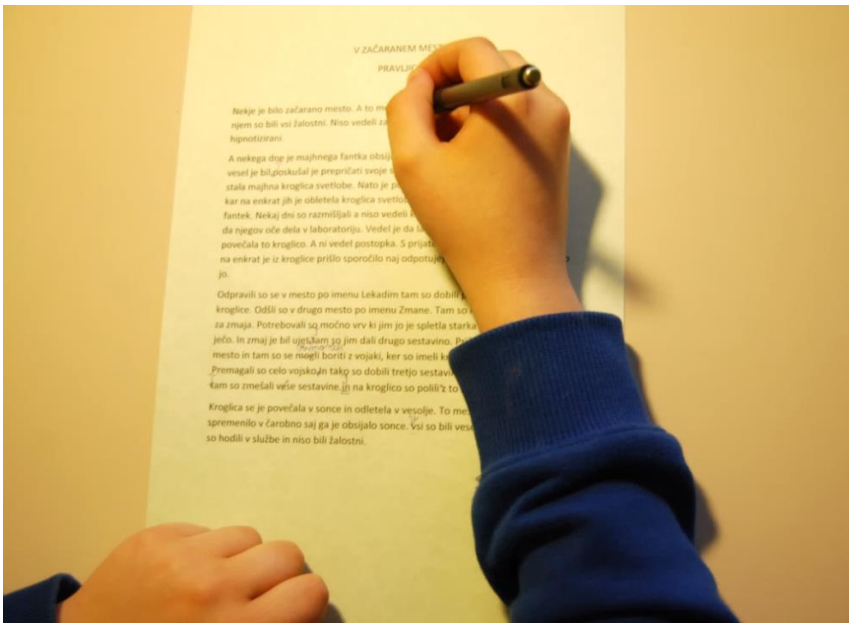
Nekje je bilo začarano mesto. A to mesto v časih ni bilo preveč začarano. V njem so bili vsi žalostni. Niso vedeli zase in vse so ubogali kod da so hipnotizirani.

A nekega dne je majhnega fantka obsijala majhna svetlob. Vedel je kdo je in vesel je bil poskušal je prepričati svoje starše a ni mu uspelo. Zraven njega je stala majhna kroglica svetlobe. Nato je poskušal prepričati svoje prijatelje. In kar na enkrat jih je obletela kroglica svetlobe. Zavedali so se kdo so tako kot fantek. Nekaj dni so razmišljali a niso vedeli kaj naj storijo. Fantek se je spomni da njegov oče dela v laboratoriju. Vedel je da lahko naredijo formula ki bi povečala to kroglico. A ni vedel postopka. S prijatelji se je usedel na tla. In kar na enkrat je iz kroglice prišlo sporočilo naj odpotujejo v druga mesta. Ubogali so jo.

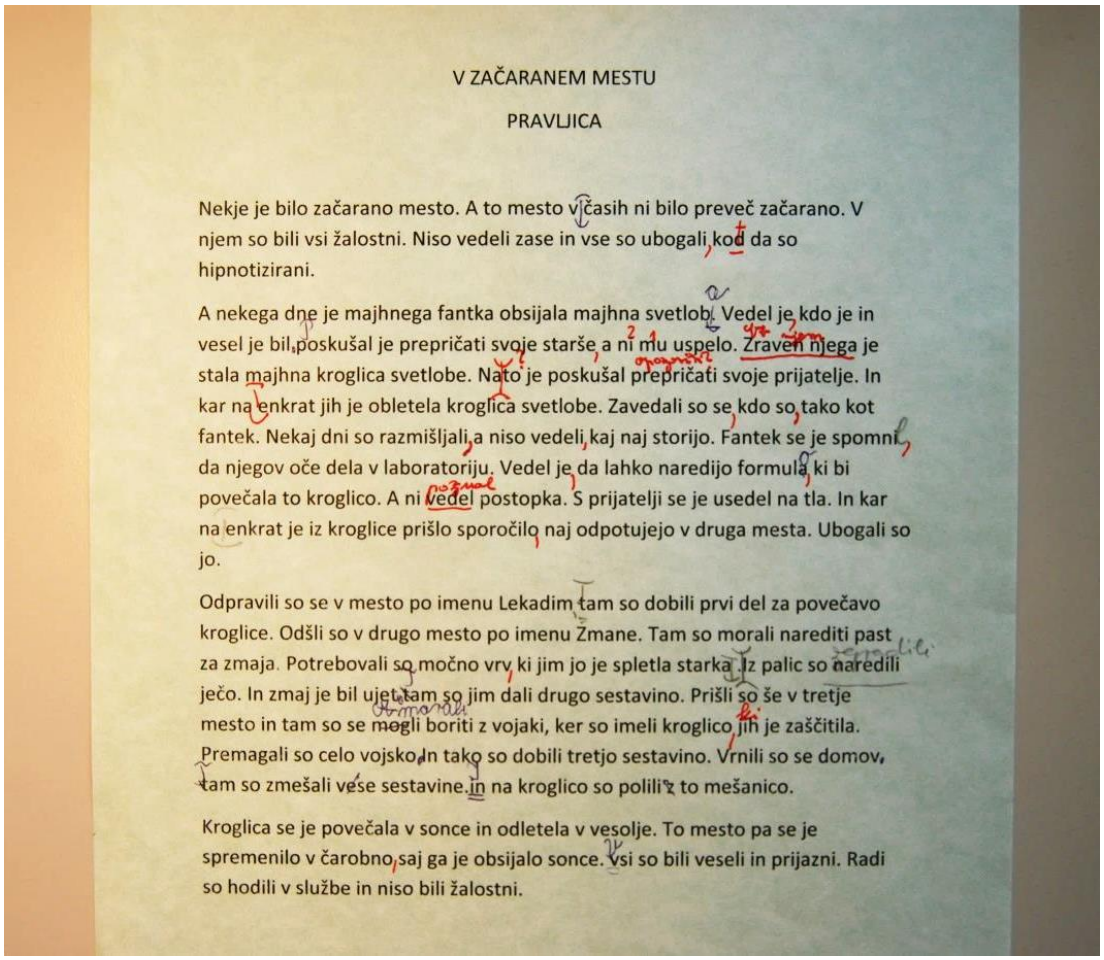
Odpravili so se v mesto po imenu Lekadim tam so dobili prvi del za povečavo kroglice. Odšli so v drugo mesto po imenu Zmane. Tam so morali narediti past za zmaja. Potrebovali so močno vrv ki jim jo je spletla starka .Iz palic so naredili ječo. In zmaj je bil ujet tam so jim dali drugo sestavino. Prišli so še v tretje mesto in tam so se mogli boriti z vojaki, ker so imeli kroglico jih je zaščitila. Premagali so celo vojsko In tako so dobili tretjo sestavino. Vrnili so se domov tam so zmešali vese sestavine.in na kroglico so polili z to mešanico.

Kroglica se je povečala v sonce in odletela v vesolje. To mesto pa se je spremenilo v čarobno saj ga je obsijalo sonce. vsi so bili veseli in prijazni. Radi so hodili v službe in niso bili žalostni.

Slika 1: Izbor barve za laže branje



Slika 2: Pregled pisne naloge tudi v tiskani obliki



V ZAČARANEM MESTU

PRAVLJICA

Nekje je bilo začarano mesto. A to mesto v časih ni bilo preveč začarano. V njem so bili vsi žalostni. Niso vedeli zase in vse so ubogali kot da so hipnotizirani.

A nekega dne je majhnega fantka obsijala majhna svetlob. Vedel je kdo je in vesel je bil, poskušal je prepričati svoje starše a ni mu uspelo. Zraven njega je stala majhna kroglica svetlobe. Nato je poskušal prepričati svoje prijatelje. In kar na enkrat jih je obletela kroglica svetlobe. Zavedali so se kdo so tako kot fantek. Nekaj dni so razmišljali a niso vedeli kaj naj storijo. Fantek se je spomnil da njegov oče dela v laboratoriju. Vedel je da lahko naredijo formulo ki bi povečala to kroglico. A ni vedel postopka. S prijatelji se je usedel na tla. In kar na enkrat je iz kroglice prišlo sporočilo naj odpotujejo v druga mesta. Ubogali so jo.

Odpravili so se v mesto po imenu Lekadim tam so dobili prvi del za povečavo kroglice. Odšli so v drugo mesto po imenu Zmane. Tam so morali narediti past za zmaja. Potrebovali so močno vrv ki jim jo je spletla starka. Iz palic so naredili ječo. In zmaj je bil ujet tam so jim dali drugo sestavino. Prišli so še v tretje mesto in tam so se mogli boriti z vojaki, ker so imeli kroglico jih je zaščitila. Premagali so celo vojsko in tako so dobili tretjo sestavino. Vrnili so se domov, tam so zmešali vse sestavine in na kroglico so polili to mešanico.

Kroglica se je povečala v sonce in odletela v vesolje. To mesto pa se je spremenilo v čarobno saj ga je obsijalo sonce. Vsi so bili veseli in prijazni. Radi so hodili v službe in niso bili žalostni.

Slika 3: Pregledana pisna naloga pri slovenščini

3 Zaključek

Uvajanje uporabe računalnika kot pripomočka za zapis pri pouku je vsekakor odvisna od težavnosti motnje na področju branja in pisanja, ki jo ima učenec z disleksijo. Sprejem te prilagoditve še ne pomeni, da pri pouku ne bo več pisal v zvezek, ampak mora strokovna skupina, ki pripravlja otrokov individualizirani program, temeljito presoditi, kdaj in pri katerih predmetih je uporaba računalnika ustrezna. Potrebno je prepoznati individualne potrebe vsakega učenca, saj bo najbrž za vsakega posameznika sprejet drugačen dogovor.

Poudarila bi, da ni dovolj, če šola učencu zgolj omogoči uporabo računalnika, temveč je treba učenca spremljati in mu pomagati prebroditi morebitne ovire, ki se lahko pojavijo pri izvajanju te prilagoditve. Dobrodošla je pomoč šolskega računalničarja, ki lahko otroku

pomaga na področju računalniške pismenosti ter ga seznani z računalniškimi programi, namenjenimi osebam z disleksijo.

Ravno tako je pomembno, da ima učenec ustrezno podporo učitelja ali svetovalnega delavca. Slednji bi lahko imel vlogo koordinatorja pomoči otroku na šoli ter sodeloval z njegovimi starši - otrok naj bi namreč računalnik za šolsko delo uporabljal tudi doma.

Zvezki učencev z disleksijo postajajo s prehajanjem iz razredne na predmetno stopnjo in z večanjem zahtev po hitrejšem in obsežnejšem zapisu bolj nepregledni, težko čitljivi in pomanjkljivi. Pri nekaterih predmetih je zapisov manj, pri drugih več, a važno je, da učenec ne dobi odpora do pisanja ter da ima urejene zapiske, iz katerih se bo lahko učil.

Poleg vaj lastnoročnega pisanja je zagotovo potrebno učencem z disleksijo pri pouku omogočiti tudi uporabo računalnika, ki jim je lahko v pomoč pri doseganju osnovnošolske in nadaljnje izobrazbe ter pri razvoju vseh njihovih potencialov.

Ker se prakse izvajanja te prilagoditve na šolah zelo razlikujejo, menim, da je potrebno oblikovanje smernic za šolske strokovne delavce glede uvajanja uporabe računalnika kot didaktičnega pripomočka za zapis pri pouku in skupnih navodil za uporabo računalnika pri ocenjevanjih.

4 Literatura in viri

1. DAVIS, R. D. in BRAUN ELDON, M. *Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati in kako se tega lahko naučijo*. Ljubljana: V. B. Z. 2008.
2. KOŠAK BABUDER, M. in KAVKLER, M. *Disleksija: vodnik za starše.* Ljubljana: Društvo Bravo. 2013.
3. *OTROCI s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. Str. 21.
4. REID, G. in GREEN, S. *100 idej v pomoč učencem z disleksijo.* 1. natis. Ljubljana: Institut Scientis. 2012.
5. *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011. [Citirano 14. 6. 2016.; 15.00] Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714.

Šolski center Celje

Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Henrika - Ika Drame

DRUGAČE Z DRUGAČNIMI

DIFFERENTLY WITH THE DIFFERENT

Povzetek

Drugačnost je del šolske vsakdanjosti. Največkrat ima negativni prizvok in lahko mladostnika, označenega kot drugačnega, ovira v njegovem osebnostnem razvoju. Dijaki priseljenci, telesno ovirani dijaki, dijaki s šibkim socialnim položajem, dijaki z vedenjskimi motnjami ali motnjami v razvoju – drugačnost ima v srednješolskih klopeh mnogotere obraze. V izobraževalnem procesu so tako sama drugačnost kot še posebej odzivi nanjo ter vplivi teh odzivov na mladostnikovo samorazumevanje pogosto poseben izziv za organiziranje nemotene izvedbe programa dela. Likovni jezik, ki ga uporabljamo pri poučevanju predmeta Umetnost, je lahko s svojo univerzalnostjo vir pomembnih spodbud. Razumljiv je tudi dijakom, ki jim slovenščina ni materni jezik, dijakom z različnimi telesnimi omejitvami, kot so npr. slušne težave, in podobno.

Ključne besede: drugačnost, umetnost, likovni jezik, sprejetost in varnost, pozitivna ocena, učni cilj

Abstract

Diversity is a part of everyday school life. Most of the times it has a negative undertone and can be an obstacle in the personal development of an adolescent who was marked as different. Immigrant students, physically impaired students, students with a weak social status, students with behavioral or developmental disabilities – diversity in high school benches has many faces. In the educational process the diversity itself as well as the reactions to it and influences of those reactions on the adolescent's self-understanding are often a special challenge in organizing an undisturbed execution of the working program. The art language, which we use in teaching the school subject Arts, can be a source of significant stimulus through its universality. It is also understandable to students who don't have Slovene as a native language, to students with a variety of physical restrictions, such as hearing problems, and the like.

Key words: diversity, arts, art language, acceptance and safety, positive assessment, learning goal

1 Uvod

»Vemo, kaj smo, toda ne vemo kaj bi lahko bili.«

(William Shakespeare)

Ljudje se med seboj razlikujemo in smo na različne načine drugačni. A v danem okolju nekatere drugačnosti izstopajo bolj kot druge. Barva kože, jezik, način oblačenja, tudi način obnašanja so faktorji, ki v okoljih, kakršnega predstavlja izobraževalna ustanova, ne ostanejo neopaženi.

Drugačnost priseljencev z lastno kulturo oblačenja in obnašanja, jezika in vere, je morda najbolj opazna. A ni edina. Med nami so opazni posamezniki z zdravstvenimi težavami in telesnimi hibami, pogosto so opazni tudi posamezniki s šibkejšim socialnim statusom. Drugačnost je lahko namerna ali nenamerna. Ta, ki želi biti drugačen in to poudarja na svojstven način (npr. z barvami in načinom oblačenja), je na odzive okolja običajno bolje pripravljen in jih lažje sprejema. Ta, ki je v drugačnost pahnjen zaradi določene življenjske situacije, se z odzivi nanjo običajno težje sooča. Razumevanje drugačnosti je največkrat povezano z negativnimi konotacijami in z neodobravanjem okolja. Čeprav bi bilo mogoče reči, da so drugačni tudi tisti, ki izstopajo po svojih dosežkih, pri njih ne govorimo o drugačnosti, temveč poudarjamo njihovo uspešnost, nadarjenost.

V izobraževalnem procesu se srečujemo z množico mladostnikov, ki iščejo svoj jaz, oblikujejo svojo samopodobo in skušajo uresničiti željo po osebni sprejetosti. Kadar so zaznamovani z izstopajočo drugačnostjo, ki ji okolica ni naklonjena, je lahko to vir travmatičnih doživetij, ta pa otežijo ali upočasnijo napredovanje v izobraževalnem procesu.

Slika 1: Likovna dela dijakov Srednje šole za storitvene dejavnosti in logistiko Celje (ustvarjena pri učnih urah predmeta Umetnost)

2 Drugačnost dijakov na Srednji šoli za storitvene dejavnosti in logistiko

Na Srednji šoli za storitvene dejavnosti in logistiko se vsako leto srečujemo z dijaki priseljenci, ki se vpišejo v naše programe, ne da bi predhodno obvladali slovenski jezik ali pa je njihovo poznavanje slovenskega jezika še zelo omejeno. Šola jim omogoča tečaje slovenščine, ki pa se jih nekateri ne udeležujejo. Pri pouku je delo s takimi dijaki oteženo, saj težje razumejo navodila in razlago. Negativne ocene so lahko posledica tovrstnega nerazumevanja. Zaradi specifičnih življenjskih situacij je pri dijakih priseljencih opazno tudi izostajanje od pouka. Tako zaradi osebnih okoliščin kot jezikovnih ovir je ne samo tem dijakom, temveč zaradi komunikacijskih preprek tudi njihovim staršem težko pojasniti, da je redno prihajanje k pouku bistvenega pomena za njihov učni uspeh. Dodatno krepitev tako drugačnosti kot komunikacijskih ovir pomenijo druženja med dijaki. Dijaki priseljenci namreč mnogokrat ostajajo le v krogu dijakov, ki so prav tako priseljenci in med seboj komunicirajo domala izključno v lastnem jeziku. To dodatno upočasni ali oteži razvoj razumevanja slovenskega jezika, ki pa je uradni jezik izobraževanja.

V nekaterih razrednih skupnostih se srečujemo **z dijaki s posebnimi potrebami** oz. z dijaki, ki potrebujejo posebno pomoč na določenem učnem področju, na katerem imajo primanjkljaje. Ti dijaki imajo pravico do dodatnih ur in z njimi delajo učitelji v okviru dodatnih ur, a so prav tako vključeni v redno izobraževalno delo.

Vsak profesor se je pri poučevanju svojega predmeta srečal tudi z dijaki, ki želijo zbujati pozornost s svojim načinom obnašanja. Pogosto je potek pouka za ves razred odvisen od njihovega delovanja pri urah. To so **vedenjsko težavni dijaki** oz. dijaki s primanjkljaji v čustvenem, duševnem smislu.

Na šoli se srečujemo tudi s povečanim številom dijakov z **zdravstvenimi težavami ali omejitvami.** Med njimi so dijaki z epilepsijo, sladkorno boleznijo, disleksijo, s slušnimi težavami in podobno. Delo z njimi je še posebej oteženo, kadar učitelj za njihove zdravstvene težave ali omejitve vnaprej niti ne ve, a se z njimi sooči v času učnega procesa.

Zaradi brezposelnosti staršev ali zaradi finančnih težav se srečujemo z **dijaki, ki se sramujejo svojega socialnega položaja**, a jih prepoznavamo ob iskanju izgovorov in ob prinašanju lažnih opravičil za plačljive dejavnosti. Prepoznamo jih tudi po oblačenju in po specifični skromnosti, ki odraža njihovo notranjo stisko. Največkrat težko priznajo, da so soočeni s finančnimi težavami, občasno pa so opazni tudi dijaki, ki želijo socialni položaj izkoristiti in z njim upravičiti najlažjo pot do kakršnekoli olajšave

Slika 2: Likovni izdelki dijakov na razstavi

Slika 3: Dijaki pri ustvarjanju

2.1 Delo z drugačnimi pri urah umetnosti

Likovni jezik je univerzalen in splošno razumljiv jezik. Zato naj bi pri urah predmeta Umetnost imeli vsi dijaki enako izhodišče. Tu naj bi razumevanje slovenskega jezika kot uradnega jezika izobraževalnega procesa ne imelo značilnega vpliva. Če lahko s pomočjo slikovnega gradiva razberejo nalogo in ustvarijo likovno delo z lastnim trudom in na ustvarjalen način, so s tem že na poti k pozitivni oceni. S takšno vlogo je uporaba likovnega jezika tudi pomemben posreden dejavnik splošnejše uspešnosti dijaka. Kot pravi Musek: »Ustvarjalnost je področje, ki naj bi imelo v temeljnih ciljih sodobne šole posebno mesto. Razvijanje ustvarjalnosti pri likovni vzgoji je namreč povezano z vrsto posrednih dejavnikov, ki vplivajo na posameznika kot subjekt, na njegovo samozavest, samoaktualizacijo in samopodobo« (Musek, 2000).

Ob soočanju z drugačnimi dijaki mora učitelj poiskati tudi drugačne metode in načine dela z njimi. Pri dijakih priseljencih z jezikovnimi težavami so lahko rešitev vizualne podobe oz. slikovna gradiva. Za to, kaj je njihove naloga in kaj naj storijo, je mogoče uporabiti likovno govorico. Velikokrat so v pomoč tudi dijaki tolmači, ki izhajajo iz dežel priseljenih dijakov, a so že osvojili slovenski jezik. Včasih dijaki priseljenci predvsem opazujejo, kaj počnejo slovenski dijaki, in jih pri tem posnemajo. Dobrodošlo je tudi njihovo vključevanje v skupine dijakov, kjer skupaj ustvarjajo skupinsko likovno delo in kjer mora vsakdo izmed njih ustvariti določen del naloge.

Velik izziv je tudi delo s telesno oviranimi dijaki. Izkušnje z njimi so osebne, a lahko pomagajo tudi drugim učiteljem.

Izkušnja dela z gluhim dijakom je bila naslednja: komunikacija je največkrat potekala z branjem z ustnic, a se je zataknilo pri posameznih besedah, ki jih dijak ni poznal ali mu niso bile razumljive. Včasih so bile to čisto vsakdanje besede. Dijak si je snov v zvezek prepisoval iz računalniških predstavitev, izdelanih prav zanj. Tak način zapisovanja snovi so nato želeli tudi drugi dijaki.

Pri dijakih z disleksijo je bilo dobrodošlo pregledovanje zapisane snovi v zvezku.

Pri dijakih z različnimi napadi je bilo nujno biti pozoren na znake, ki napovedujejo napade ali ki nakazujejo možna poslabšanja njihovega telesnega stanja. Učitelj je lahko pripravljen na ustrezno in pravočasno reakcijo na različne zdravstvene težave, pojave, a le če je na bolezen, težavo, stanje opozorjen in seznanjen s priporočljivim ravnanjem. Ni redko, da je dijakom zaradi zdravstvenih stanj nerodno in jih raje zamolčijo.

Dijaki, ki izhajajo iz socialno šibkih družin, pri urah predmeta Umetnost ne izstopajo, saj dobijo gradivo za delo večinoma ali v celoti v šoli.

Ob opisanih rešitvah in pristopih dejansko največjo težavo pri pouku predmeta Umetnost predstavljajo dijaki z vedenjskimi motnjami. Na delo z njimi se je težko pripraviti, saj je njihovo ravnanje izrazito nepredvidljivo. Potek ure namenoma rušijo na različne načine, lahko so objestni in žaljivi. Lahko so eno uro neopazni in nemoteči, že naslednjo uro pa izzivalni, glasni, arogantni in izstopajoči.

2.2 Cilji, hipoteze in metode dela z drugačnimi

Drugačni dijaki naj bi razumeli likovni jezik, ki je univerzalen in splošno razumljiv jezik. Ne glede na morebitno drugačnost posameznikov imajo pri pouku predmeta Umetnost vsi dijaki enako izhodišče. Cilj, ki naj bi ga dosegli dijaki, je izvedba likovne naloge v likovnem delu na ustvarjalen način in tako, da pokažejo svoj napredek. S tem dijaki pridobijo pozitivno oceno, hkrati pa uspešno izvedena naloga prispeva k njihovi samopodobi.

Hipoteza

Likovno ustvarjalni dijaki so lahko samozavestnejši in posledično uspešnejši tudi na drugih področjih. Dijaki priseljenci z delom pri pouku predmeta Umetnost pridobijo motivacijo za spoznavanje slovenskega jezika in se začnejo truditi tudi pri drugih predmetih.

Metode dela

- Spodbujanje k uresničevanju likovnih nalog,
- korekture in usmerjanje;

- Skupinska dela dijakov;
- Upoštevanje njihove drugačnosti in prilagoditve načinov dela;
- Razstava likovnih del.

Slika 4: Razstava likovnih del dijakov naše šole

Slika 5: Dijaki pri ustvarjanju skupinskega likovnega dela

3 Zaključek

»Lahko bi rekli, da nimamo svoje identitete, dokler nam nekdo ne pove naše zgodbe.«

(Kroetsch, 1970)

Pri dijakih, ki izstopajo s svojo drugačnostjo, imamo učitelji pomembno vlogo. Pri drugačnih dijakih je lahko ključnega pomena, da poznamo njihovo življenjsko zgodbo, ki jo moramo znati spoštovati in jo zaupljivo ohranjati. Zanje je bistveno, da jim zmoremo dati občutek sprejetosti in da jih spodbujamo. Dijaki morajo začutiti, da smo jim na razpolago in da z njihovim napredkom in uspehom rastemo tudi mi. Vedeti morajo, da nam ni vseeno zanje. Ko se počutijo varne in sprejete, je tudi učenje lažje.

»V razredu se je treba prilagajati posamezniku, pripraviti stvari, ki jih zmore, ga spodbujati, ga poslušati. Tudi po pouku. Vse to se obrestuje. Vrednost učitelja je ravno v tem. Predvsem je treba biti spoštljiv, pripravljen sprejeti drugačnost. In hkrati bedeti nad tem, kako ostali otroci v razredu razmišljajo.« (Madruša, v: Delo, 2014)

Poučevanje danes terja resnično celega človeka. Učitelji imamo poleg rednega pouka, administrativnih del, razredništva, dodatnih zadolžitev, še ne le pedagoško, temveč tudi človeško nalogo prepoznati in pomagati mladostnikom v dozorevanju, ki je v času adolescence zaradi iskanja samega sebe še posebej težavno. Če mladostnik doživlja prepreke in negodovanje okolice, če ni sprejet, če je zaradi drugačnosti zapostavljen, se počuti manjvrednega. To vse prevečkrat vodi v neuspeh, tako šolski kot življenjski. Zaradi pomembne vloge učiteljev v tem času je nujna lastna učiteljeva motivacija za to, da v ključnih trenutkih ustrezno reagiramo, da se znamo mladostniku približati in mu dati občutek, da nam ni vseeno zanj. Če smo z lastnim poglobljenim trudim pomagali samo enemu mladostniku, opravljamo delo, ki se ga splača opravljati.

Ker je delo z dijaki že delo z mlajšimi odraslimi, pa je smiselno upoštevati tudi to, da je uspeh drugačnih pristopov k posameznikom z izraženo drugačnostjo vendarle odvisen tudi od pripravljenosti posameznega dijaka, ali bo skrb, metode, pristope sprejel ali jih bo v celoti zavračal. Ob delu z drugačnimi dijaki in ob pripravi pristopov zanje je treba pomisliti tudi na

povezovanje tega dela z delom za ostale dijake. Ko odkrijemo metode za ene, se v njih pogosto skriva tudi pot do drugačnih in zanimivih učnih ur za vse.

»Najboljša učna krivulja je prijazen nasmeh.«

(Douglas Pagels)

Slika 6: Likovni izdelki dijakov na razstavi

4 Viri in literatura

1. KOBAL, D**.** *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut 2000.
2. MADRUŠA, M. J. 2014. *Otrok priseljencev mora dobiti priložnost*. Dostopno na spletni strani:http://www.delo.si/novice/slovenija/otrok-priseljencev-mora-dobiti-priloznost.html.
3. MUSEK, J. *Nova psihološka teorija vrednot*. Inštitut za psihologijo osebnosti. Ljubljana: Educy. 2000.
4. RAZPOTNIK, Š. Jaz še vem, kdo sem in od kod prihajam – o konceptu etnične identitete. *Socialna pedagogika*. 2004, (2). str. 121–152.
5. *VKLJUČEVANJE priseljencev*. Radijska oddaja. Dostopno na spletni strani: http://radioprvi.rtvslo.si/2016/05/vkljucevanje-priseljencev/.

OŠ Griže

Vesna Družinec Pilko

DRUGAČE DO ZNANJA

A DIFFERENT APPROACH TO KNOWLEDGE

Povzetek

Množični mediji nas spremljajo na vsakem koraku našega življenja. Način življenja se ves čas spreminja, pojavljajo se novi mediji, ki sooblikujejo naš pogled na svet, še posebej otroškega. Družina in šola morata enakovredno prispevati svoj delež pri razvoju in pripravi mladega človeka na življenje v sodobni družbi. Mlade je potrebno naučiti, kako postati kritični medijski uporabnik. V okviru novinarskih krožkov in izbirnega predmeta vzgoja za medije se učenci naučijo kritično presojati vsebine, ki jih ponujajo množični mediji. Izhajajo iz konkretnih situacij in pridejo z lastnimi izkušnjami do spoznanj, da ni vse, kar se pojavlja v medijih, edina resnica in da mediji ne pokrivajo vsega dogajanja na svetu. Z navedenim je neločljivo povezan pojem medijska pismenost, ki se nam razkriva na dveh ravneh; refleksivni in produktivni. Slednja omogoča učencem, da sami ustvarijo medijski produkt, torej fotografirajo, delajo video in filmske izdelke, se igrajo televizijo, ustvarjajo časopise, ustvarjajo in izpeljejo radijsko oddajo. In če k temu dodamo še povezovanje šole z zunanjimi sodelavci in s tem povezano izkustveno učenje otrokom omogočimo drugačno dimenzijo medijskega opismenjevanja.

Ključne besede: množični mediji, medijska zasičenost, medijska pismenost, vzgoja za medije

Abstract

Mass media has become an integral part of our daily lives. Our way of live is changing at a break-neck speed, new forms of media are constantly being established and they help shape how we view the world, especially the younger generation. School and family environment have to contribute equally to development and preparation of a young person for life in the modern society. Young people need to be taught how to challenge everything they observe, listen and read. At journalist discussion groups or in optional media education classes students learn about challenging the media content. They are taught on real-life examples and use personal experience to gain knowledge that not everything that is published in the media is the absolute truth and also that media does not cover everything that is happening around the world. With this the term media literacy is inexplicably linked and it is showing on reflexive and productive level. The productive level enables students to create their own

media product, i.e. taking photos, producing video, TV role playing, newspaper editing and creating a radio show. Furthermore, we connect with a variety of external collaborators and thus give students an additional perspective on media literacy.

Key words: mass media, media saturation, media literacy, media education

1 Vzgoja za medije in medijska pismenost

Vzgoja za medije pa je pedagoški projekt uresničevanja cilja medijske pismenosti ali drugače: učno-vzgojni proces medijskega opismenjevanja (Erjavec 2005).
Medijska pismenost je zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje medijskih sporočil v najrazličnejših oblikah in z uporabo mnogih tehnologij (Erjavec 2009).

Hočemo ali nočemo naše življenje je dandanes na vsakem koraku prepleteno z množičnimi mediji. Še več, novi mediji se prepletajo in hitro nadgrajujejo tradicionalne. Dejstvo je, da je medijska kultura močno prisotna v sodobni družbi. Logična posledica tega pa je, da množični mediji predstavljajo izziv medijski pedagogiki. Učenje o medijih je največkrat učenje s pomočjo medijev, učenje za oz. z uporabo novih tehnologij in učenje z namenom pridobivanja komunikacijskih veščin.
Za otroke in mlade 21. stoletja medijski svet nima mej, ampak ga razumejo kot globalno mrežo brezžične medsebojne povezanosti (Erjavec 2009).

Medijska pismenost bi se težko razvijala brez pedagoških spodbud v vzgoji in izobraževanju, zato je pomembna naloga šole medijsko opismenjevanje otrok. Manca Košir utemelji dve ravni vzgoje za medije – reflektivno in produktivno.

Reflektivna raven vzgoje za medije je razumljena kot **impresija** (gledanje, poslušanje, spremljanje doživljajskega toka pri sebi in drugih (občinstvu), **interpretacija** (pogovor o medijskih besedilih, analiza sporočila, strukturne oblike (jezika), razmislek o ekonomskih in političnih ter organizacijskih razsežnostih) in **komunikacija** (diskusija o TV-programih, radijskih oddajah, časopisih, kritika, argumentacija, primerjanje, ideje : kako drugače?) **Produktivna** raven vzgoje za medije je uporaba medijske didaktike in je razumljena kot **ekspresija** (učenci pišejo članke, rišejo stripe in oglase, govorijo, recitirajo, pojejo, plešejo), **oblikovanje** (delajo plakate, fotografije, montirajo video in filmske izdelke, mešajo glasbo in govor za radio), **komunikacija** (delajo plakate, fotografije, montirajo video in filmske izdelke, mešajo glasbo in govor za radio).

Koširjeva jo razume učenje »branja« in »pisanja« medijskega jezika, tako da učenci prek igre ustvarjajo podobe za medijska občila.

»Vzgoja za medije torej ni le vzgoja z mediji (medijska podpora pouka), pač pa gre za doseganje medijske pismenosti učencev, tako da spodbujamo impresijo in razmislek o medijskih vsebinah in oblikah, predvsem pa jih učimo »kritičnosti do ponujenih medijskih izdelkov, do kanalov, ki jih posredujejo, in do lastnikov, ki jih plačujejo (in narekujejo) (Košir 2003)«.

1.1 Vključenost vzgoje za medije v slovenski predmetnik – opredelitev predmeta

Izbirni predmet vzgoja za medije je sestavni del devetletnega osnovnošolskega družboslovnega izobraževanja v 7., 8. in 9. razredu. Vzgoja za medije bo omogočila učencem dostop do medijev, naučila jih bo analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati različne komunikacijske oblike (časopis, televizijske in radijske oddaje, iskanje po internetu itd.). Vzgoja za medije bo medijsko opismenjevala učence za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil v medijsko zasičeni družbi. Pri predmetu si bodo učenci pridobi znanje in navade, ki jih bodo iz pasivnih potrošnikov izoblikovale v aktivne državljane.

1.2 Opis predmeta

Predmet vzgoja za medije je sestavljen iz treh zaokroženih tematskih vsebin, vsaka se bo obravnavala kot enoletni sklop: tisk, radio, televizija. Vsebine enoletnih sklopov se vsebinsko dopolnjujejo, možno pa je, da se učenci seznanjajo samo z enim enoletnim sklopom ali pa katerega preskočijo. Vsak izbirni sklop lahko obiskujejo učenci 7., 8. in 9. razreda devetletne osnovne šole po eno uro tedensko oz. 35 (32) ur letno. Učenci, ki bodo izbrali predmet Vzgoja za medije vsa tri leta, si bodo iz tem, ki se ponavljajo, pridobili poglobljeno znanje.

Pouk vzgoje za medije je zasnovan kot praktična dejavnost, vendar se ni moč izogniti tudi nekaterim teoretičnim pojmom.

Najpomembnejše pa je dejstvo, da pri predmetu izhajamo iz otrokovih izkušenj z mediji, in sicer na dveh ravneh: vsebinski in praktični.

Otrokovo predznanje in izkušnje poskušamo nadgraditi na štiri temeljne načine:

- z ogledom medijskih oddaj in kritično analizo le-teh (časopisje, radio, TV, internet);
- lastnim ustvarjanjem medijskega dogodka in kritično analiza izdelka (izdelava šolskega časopisa, oblikovanje lastne radijske oddaje, konstruiranje TV-prispevka, raba interneta);
- z obiskom časopisne, radijske in TV-hiše. Učenci tako spoznajo tudi poklic medijskega delavca.

1.3 Cilj predmeta

Učenci postanejo kritični medijski posamezniki, ki znajo analizirati in ovrednotiti medijska sporočila, ceniti demokracijo in svobodo medijev ter prepoznati vlogo oglaševanja in propagande. Razvijejo svoje komunikacijske veščine in sposobnosti izražanja mnenj, razpravljanja in sprejemanja različnih mnenj. Učenci so medijsko opismenjeni do te mere, da v vsakdanjem življenju vse bolj postajajo kritični medijski uporabniki.

2 Drugačen pristop do medijske ustvarjalnosti

2.1 Prijava na projekt

Projekt Programa za mlade 1. programa Radia Slovenija – Prvega v okviru oddaje za mlade Hudo!

Radio Hudo! pripravlja radijske novinarske delavnice za osnovnošolce, ki vzgojo za medije že poznajo, zanima pa jih tudi praktično delo novinarja. Vsako soboto dopoldan prepustijo mikrofone mladim novinarjem, ki so delo radijskih novinarjev spoznali na novinarskih delavnicah. Za oddajo mladi novinarji sami izberejo temo, posnamejo prispevke, izberejo glasbo, napišejo scenarij in vodijo enourno oddajo na državnem radiu.

»Bi se radi preizkusili v vlogi radijskega novinarja in voditelja? Želite izvedeti, kako nastaja scenarij za enourno oddajo Hudo!? Morda vam je bližje montiranje posnetkov in bi se raje vživeli v delo tonskega mojstra? Potem se hitro prijavite na novinarske delavnice Radia Hudo!«

Tako se je glasilo povabilo Program za mlade Rado Hudo!, ki so mu dodali še, da bodo poslušalci in strokovna komisija izbrali najboljši novinarski razred, ki si bo prislužil izlet v Barcelono.

V organizaciji 1. programa Radia Slovenija se je celo šolsko leto več kot 180 učencev 12 osnovnih šol iz različnih koncev Slovenije urilo v novinarskih veščinah, še posebej v pripravljanju radijskih prispevkov. Med prijavljenimi šolami je bila tudi naša.

2.2 Ustvarjanje medijskega dogodka s pomočjo poklicnih novinarjev

Delavnice sta na šoli vodila novinarja državnega radia Tadeja Bizilj in Dejan Petek, ki sta v teoretičnem delu mlade seznanila z mediji, novinarskimi žanri. Učence sta motivirala, da so razmišljajo o vsebini oddaje, ki jo bodo zasnovali ter o novinarskih žanrih, ki jih bodo uporabili.

Slika 1: Novinarka Tadeja Bizilj mlade novinarje seznanja z delom na radiu

2.3 Novinarske delavnice v treh delih

Učenci, razdeljeni v skupine, so snemali ankete, pisali radijske prispevke, reportaže, intervjuje in jih ob pomoči tonskih mojstrov tudi zmontirali in pripravili za radijsko predvajanje.

Slika 2: Iz teorije v prakso: mikrofon v roke in prve izjave

2.4 Snemanje avdio in video tekmovalnega posnetka Moj kraj

Poleg rokovanja z mikrofonom so se mladi novinarji preizkusili tudi v snemanju s kamero. Na sobotnih delavnicah je nastajal scenarij za tekmovalni posnetek, v katerem je bilo treba na čim bolj zabaven, zanimiv in inovativen način predstaviti svoj kraj. Ob avdiu posnetku je istočasno nastajal tudi video posnetek z naslovom Kako smo snemali tekmovalni posnetek Moj kraj. Njihovo medijsko ustvarjalnost so ob zaključku projekta ocenjevali radijski poslušalci in strokovna žirija v sestavi: Tadeje Bizilj, mentorice Radia Hudo!, Igorja E. Berganta, voditelja TV Odmevov in Darje Groznik, v. d. odgovorne urednice Prvega.

2.5 Pisanje scenarija za radijsko oddajo v živo

Zadnja delavnica je pomenila pripravo in izvedbo radijske oddaje, s pisanjem scenarija in izbiro glasbe ter pripravo na vodenje oddaje neposredno iz studia državnega radia. Mladi novinarji so se odločili, da bodo slovenskim poslušalcem predstavili stereotipe o Slovencih,

oddajo pa naslovili Takšni smo in nič drugačni. Idejo so dobili pri projektu Comenius, ki je ravno v tem času potekal na šoli. Izkoristili so priložnost in goste iz sedmih evropskih držav, poleg osrednje gostje, domačinke – nosilke bronaste olimpijske medalje v judu leta 2008 v Pekingu, Lucije Polavder, vključili v scenarij.

2.6 Odlomek iz scenarija Takšni smo in nič drugačni

A10021 PZM

J10189 AVIZO

Eva: Halo, Gori, nehaj sanjat, rdeča lučka sveti, začenjamo z oddajo.

Aljaž: Ooo, nisem še čisto zbujen, prvi dan počitnic je (*se preteguje*), pusti me sanjati o tem… da ko bom velik, bom imel hiško z vrtom in dober avto, ki mora biti obvezno boljši od sosedovega …

Eva: Ti si pa res ta pravi Slovenc … Zdej pa samo še reč, da avta ne bo vozila tvoja žena, ker ženske niso za volan, ampak samo za šopingiranje in za štedilnik.

Nina: Nehajta. O stereotipih je treba nekaj povedat. Že vidim, da z vama ne bo nič. Samo prepirala bi se. Sta kot tipična slovenska soseda, ki si skočita v lase, ker se ne moreta dogovoriti, na čigavo stran pada senca od žive meje. Bom jaz začela oddajo …

Torej, drage poslušalke in dragi poslušalci. Današnja oddaja bo govorila o stereotipih. To so pripisi, ki jih drugi pripisujejo nekomu drugemu, lahko pa tudi sebi.

OBA prejšnja zehata in povesta v en glas: **Eva**: Dolgčas … **Aljaž**: kdo te bo pa poslušal.

Neža V.: Ja res je dolgčas …

Jan Krk: Ampak, to je program za mlade.

Barbara: Kjer smo stereotipno vedno vsi dobre volje ☺.

Nina: In prav o stereotipih smo v preteklem tednu raziskovali mladi novinarji iz Griž

Naja: Za kakšne ljudi imamo Slovenci sami sebe in kaj si mislijo o nas drugi, smo ugotavljali (predstavitev po imenih):

Dobro jutro! Sem **Jan** in sem vedno točen.

Zdravo! Sem **Eva** in nisem agresivna.

Sem **Ema** in rada pospravljam.

Jaz sem **Naja**, blondinka, in sem uspešna učenka in plesalka.

Hoj! Sem **Taja** in sem skromna punca.

Živijo, živijo, sem **Barbara** in rada govorim.

Sem **Val** in sem dober smučar.

Jaz sem **Lava** in rada zapravljam.

Moje ime je **Neža** in rada zgodaj vstajam.

Živijo! Moje ime je **Staša** in sem rada doma.

Čao! Pa še ena **Neža** in moja najboljša prijateljica prihaja iz Bosne.

Sem **Nina** in sem vedno dobre volje.

Moje ime je **Ana** in imamo boljši avto od sosedov.

Jaz sem **Aljaž** in obožujem ajdove žgance.

Tudi jaz sem **Jan** in nisem škrt.

Tadeja: A se lahko tudi midva z Dejanom predstaviva.

Val: Ja, lahko, če nam bosta tudi vidva kaj o sebi povedala.

Dejan: Jaz lahko povem kaj zanimivega o Tadeji …

Tadeja: Mmmm, ja bom kar jaz raje povedala o sebi – za razliko od Neže jaz ne maram zgodnjega jutranjega vstajanja …

Dejan: Super Tadeja, sem se spomnil, da nas lahko naši poslušalci tudi vidijo v živo…

Na rtvslo.si »v živo« in na našem facebook profilu program za mlade, kjer je povezava do ogleda …

Tadeja: Ja, odkar smo v Radiu Hudo! tudi na kamerah, moram vstati kakšno minutko prej, da nisem vsa skuštrana ….

Dejan: Za razliko od mene …

Tadeja: A boš ti tudi povedal še kaj o sebi, Dejan – razen tega, da si skuštran …

Dejan: Ja, priznam, da jaz pa nisem vedno dobre volje, tako kot Nina …

Tadeja: Nooo, ampak danes pa ni tako – ali si morda vstal z levo nogo …

Dejan: Ne, danes sem imel srečo in sem pristal na desni …

Vsi: Smeh

Tadeja: No, morda je pa to še eden od stereotipov-da si slabe volje, če vstaneš z levo nogo …

Barbara: Stereotip ja ali ne – mi vedno vstanemo na desno in smo ves čas dobre volje iiinn …

Naja, Val, Jan (rap):

Prihajamo iz Grič,

vem, da se smejiš,

a povem ti stari,

da se u Grižah ne sitnari.

Če rad bi kam prilezu,

se na plezanje prjav.

Če misliš, da si taglavn,

na judo se prjav.

Pa ti jih bota dala,

Luca in Roki par po glav.

Prihajamo iz Grič,

vem, da se smejiš,

a povem ti stari,

da se u Grižah ne sitnari.

INTERVJU (3-4minute, osrednji gost, 10 vprašanj)

SKRITI GOST

Stereotip: BORILNI ŠPORTI NISO ZA ŽENSKE

Osrednji gost v živo bo krajanka Lucija Polavder.

UVODNIK: posnetek njenega trenerja Marjana Fabjana in mnenje njenega kolega judoista Rokija Drakšiča. Sogovornika najprej odgovorita na stereotip Borilni športi niso za ženske, predstavita Lucijo, vendar ne povesta njenega imena.

Napoved gostje:

Kdo je to skrivnostno dekle zagotovo ni več vprašanje. Z nami je: LUCIJA POLAVDER

VPRAŠANJA

Lucija, slišali smo same pohvalne besede. Imaš sploh kakšno slabo človeško lastnost?

Zakaj si med tolikimi šport izbrala prav judo?

So te sošolci in sošolke kaj zbadali, ko so izvedeli, da treniraš judo?

Ali so prebivalci drugih držav stereotipni do žensk, ki se ukvarjajo z borilnimi veščinami?

Ko si potovala po svetu in srečevali tekmovalce iz različnih držav. Povej nam nekaj izrazitih stereotipov, ki se si jih opazila pri njih, npr. pri Kitajcih, Japoncih…

Zagotovo se ti je v času tvoje športne kariere pripetila kakšna anekdota na to temo. Bi jo delila z nami?

Koliko truda in koliko odrekanja je potrebno, da prideš do olimpijske medalje?

Se spominjaš svoje prve medalje?

Kakšnega okusa je bronasta medalja, saj smo te videli, da ste v Pekingu ugriznili vanjo?

Bi v vsakdanjem življenju kdaj uporabila kak judo prijem? Zakaj ja/ne?Že razmišljaš, kaj boš počela po koncu zelo uspešne judoistične kariere?

Slika 3: Intervju z bronasto olimpijko v Pekingu 2008, judoistko Lucijo Polavder

2.7 Obisk radijske hiše in oddaja v živo

V vlogi radijskih novinarjev in voditeljev oddaje Hudo, so učenci na 1. programu Radia Slovenije v Programu za mlade v enourni oddaji poslušalcem predstavili svojo oddajo o stereotipih z naslovom Takšni smo in nič drugačni.

Slika 4: Učenci so spoznali delo radijskih novinarjev

Slika 5: Takšni smo in nič drugačni https://www.youtube.com/watch?v=FNL8hDoE-CY

2.8 Zmagovalec je …

Mladi novinarji iz 12 slovenskih šol so na sklepni prireditvi Radia Hudo! nestrpno čakali, komu so poslušalci in strokovna žirija namenila največ glasov in tako izbrali najboljši novinarski razred. Učenci kar niso mogli verjeti, da so zbrali največ točk in tako postali zmagovalci projekta. Za nagrado so si prislužili petdnevni izlet v Barcelono.

Slika 6: Zmagovalci projekta – mladi novinarji OŠ Griže

Slika 7: Barcelona in nepozabna življenjska izkušnja

3 Evalvacija in zaključek

Učenci se morajo zavedati svojega družbeno-zgodovinskega položaja in vloge medijev v družbi. S temi znanji bo podprt razvoj mladostnika, ki bo znal ocenjevati kakovost medijskih podob in idej, razumel bo delovanje globalnih medijev in postal kritičen, dejaven, odgovoren državljan. Zagotovo pa ob tem ne gre zanemariti še pomembnosti izkustvenega učenja, o katerem govori že didaktik Komensky, ki v svojih načelih uspešnega poučevanja in učenja pravi, da bomo učencem olajšali učenje, če jim, kadar jih česa učimo, hkrati pokažemo, kako se to uporablja v vsakdanjem življenju, pa sodelovalnega učenja, tandemskega pouka, prisotnost zunanjih sodelavcev … Vse to so pomembne vezi med teoretičnim in praktičnim delom, ki prinaša večplastne rezultate. Spodbuja spoznavne procese učencev, omogoča pogoje za njihov čustveni in socialni razvoj, jih vzgaja v spoštovanje drugačnosti, medsebojno strpnost, demokracijo in sodelovanje z drugimi. Učenci so tako opremljeni z višjimi miselnimi, komunikacijskimi in socialnimi veščinami in le tako se bodo znašli v svetu tehnologije in nenehnih novosti.

4 Viri in literatura

1. ERJAVEC, K. in VOLČIČ, Z. *Učni načrt:* Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija.
2. ERJAVEC, Karmen. Zgodnje medijsko opismenjevanje. *Sodobna pedagogika*. 2005. 56. Str. 188–202.
3. MINISTRSTVO za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. 2006.
4. KOŠIR, M. *Surovi čas medijev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 2003.
5. *KOŠIR,* M. in RANFL, R. *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS. 1996.
6. http://jozicafrigelj.blogspot.si/2012/05/izkustveno-ucenje-se-vedno-zgolj-modna.html
7. http://www.rtvslo.si/sporocila-za-javnost/zmagovalec-projekta-radio-hudo-je-os-grize/366518
8. https://www.google.si/#q=radio+hudo+novinarske+delavnice
9. http://www.dijaski.net/gradivo/soc_ref_vpliv_medijev_na_zivljenje_otrok_01?r=1

Ekonomska šola Celje

Katja Fras Budna

STROKOVNA PISMENOST V TUJEM JEZIKU

DISCIPLINE OR SUBJECT LITERACY IN A FOREIGN LANGUAGE

Povzetek

Drugačnost v šoli 21. stoletja želimo doseči s timskimi urami oziroma medpredmetnim povezovanjem, s čimer popestrimo pouk, saj pri uri sodelujeta dva profesorja, profesor strokovnega predmeta in profesor tujega jezika. V mislih imam strokovno pismenost v tujem jeziku, ki predstavlja uspešen način dela tako za nadarjene dijake kot za dijake, ki imajo težave pri klasičnem usvajanju učne snovi. Na primeru povezave strokovnega predmeta ekonomija z angleščino bom prikazala, kako dijaki usvojijo znanje o alternativnih ali oportunitetnih stroških. Človek, ki ga današnja družba v času četrte industrijske revolucije zahteva, mora biti večjezičen. Zaželeno je, da obvlada čim več strokovnih jezikov svoje materinščine. Evalvacija takšnega načina poučevanja je pokazala, da si dijaki želijo še več takšnih ur. S takšnim načinom dela so zadovoljni tako dijaki, ki »štrlijo« iz povprečja navzgor in lahko pri takih urah pridobijo več znanja kot tudi dijaki, ki so pri usvajanju učne snovi počasnejši od svojih vrstnikov in dosežejo minimalne standarde znanja.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, timski pouk, popestritev pouka, alternativni stroški

Abstract

Diversity of the 21st century education can be reached by team teaching or interdisciplinary collaboration which we use to enrich the lessons where two teachers co-operate; a teacher of a certain discipline and a foreign-language teacher. To be more specific, I am writing about disciplinary literacy in a foreign language, which proved to be a successful way of working for talented students but also for those who have some problems with classic learning. I am going to show in what way my students learn about alternative or opportunity costs by interdisciplinary team teaching (English and Economics). A person needed in the society of the fourth industrial revolution must be multilingual. It is also desirable for a person to master as many disciplinary languages of the mother tongue as possible. Evaluation of the way of teaching pointed out the popularity of it among students; those who obtain above average results because they can acquire more knowledge and also those who are a bit slower at gaining subject matter and are only able to reach minimum standards of knowledge.

Key words: interdisciplinary collaboration, team teaching, diversity, opportunity costs

1 Strokovna pismenost v tujem jeziku

V okviru projekta Obogateno učenje tujih jezikov II (2013–2015) smo se štirje profesorji naše šole leta 2013 v okviru Konzorcija strokovnih gimnazij, ki je imel sedež na Elektrotehniško-računalniški strokovni šoli in gimnaziji v Ljubljani (kot modelni šoli) usposabljali v okviru pridruženih šol. Opazovali smo timsko izveden pouk, katerega cilj je bil razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku in sodelovali v delavnicah. Pripravili smo vzorčne ure timskega pouka strokovnega predmeta v povezavi največkrat s tujim jezikom s poudarkom na razvoju strokovne pismenosti. Tak način dela za nas ni bil nov, saj smo že v okviru Zavoda za šolstvo Republike Slovenije sodelovali pri projektu Posodobitev gimnazijskih programov, kjer smo dobili precej teoretičnih izhodišč. Na šoli sem bil članica Šolskega razvojnega tima kot predstavnica stroke. Naša šola je bila v okviru ŠRT aktivna tudi v projektu Razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku in je oblikovala Eksperta skupina za jezik stroke, katere članica sem bila.

1.1 Spremembe v izobraževanju v 21. stoletju

Živimo v času 4. industrijske revolucije, v času globalne konkurence, ko s pritiskom na gumb izvemo, kaj se v tem trenutku dogaja na drugem koncu sveta. Naše šolstvo tem spremembam ne sledi s takšno hitrostjo, kot bi moralo glede na vse tehnološke dosežke moderne družbe 21. stoletja.

Če je družba razpeta med starim in novim, je na enem koncu togost, na drugem pa kaos (Stacey, 1996). Michael Fullan (1999) pravi, da se učenje zgodi na robu kaosa. Teorija kaosa pomembno vpliva na razumevanje spremembe. Sprememb je vedno več in vedno bolj kompleksne so. Nekateri niso navdušeni nad uvajanjem sprememb v izobraževanje, a ker se svet spreminja, je treba spremeniti tudi način poučevanja. Z uvajanjem sprememb naredimo korak do drugačnosti v šoli. Temeljne vrednote in cilji izobraževanja so usklajeni v mnogih mednarodnih in nacionalnih dokumentih, a usmerjenost javnih šol v Evropi glede pravice do drugačnosti je zelo različna.

Pri poučevanju v razredu se srečujemo z zelo različnimi dijaki. Z dijaki s problemi, ki se zaradi svojih težav počutijo drugačni, in z dijaki, ki so željni pridobiti veliko več kot drugi. Če želimo pomagati prvim, da se ne počutijo drugačne, in zadostiti radovednost drugim, je naša naloga, da jim pomagamo. Eden izmed načinov takšnega dela je uvajanje strokovne pismenosti v tujem jeziku.

1.2 Kaj je strokovna pismenost?

Pismenost po naši Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti iz leta 2006 opredelimo kot trajno razvijajočo zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabljanje besedil za življenje v družbi ali na delovnem mestu. Pismenost povečuje človeški kapital, torej kvalitativne značilnosti aktivnega prebivalstva.

Strokovna pismenost je zmožnost sprejemanja, razumevanja, tvorjenja in uporabe besedil določenega strokovnega področja: naravoslovnega ali družboslovnega. Obvladovanje različnih strokovnih jezikov je ključni element človekove notranje večjezičnosti. Čim več strokovnih jezikov svoje materinščine človek obvlada in čim bolje jih obvlada, tem večja in prožnejša je njegova sporazumevalna zmožnost v poklicu ter življenju.

Tuji jezik stroke oziroma strokovna pismenost v tujem jeziku pomeni poučevanje strokovnega jezika, ki je vključeno v poučevanje in učenje predmetnih vsebin ter je ozaveščeno, načrtno in sistematično.

<u>Ločiti moramo:</u>

a) tuji jezik stroke oziroma tuji strokovni jezik od
b) strokovne pismenosti v tujem jeziku.

Pri drugem gre za sočasno razvijanje slovenskega in tujega strokovnega jezika ob hkratnem doseganju vsebinskih ciljev, nejezikovnega oziroma vsebinskega predmeta.

Pri prvem gre za ciljno usmerjeno poučevanje in učenje tujega jezika:

- v strokovni jezik usmerjeno razvijanje tujejezične sporazumevalne zmožnosti,
- s strokovnim jezikom dopolnjeno in nadgrajeno razvijanje splošne tujejezične zmožnosti,

- razvijanje jezikovne in sporazumevalne zmožnosti ob strokovnih vsebinah ter besedilih.

Prioriteta je bila strokovna pismenost kot kroskurikularna kompetenca. Vemo, da je vsak učitelj učitelj jezika.

1.3 Razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku

Strokovna pismenost v tujem jeziku se optimalno uresničuje kot medpredmetna povezava vsebinskega predmeta in tujega jezika, ki se praviloma izvaja z interaktivnim timskim poučevanjem v kombinaciji z multidisciplinarnim pristopom k povezovanju predmetov in s sodelovalnim poučevanjem.

Integralni del koncepta znanja strokovnega jezika predstavlja

- interakcija med splošnim jezikovnim znanjem in
- »vsebinskim« znanjem oziroma poznavanjem poklicnega področja.

Poklicno sporazumevanje zahteva na eni strani (splošno) jezikovno znanje, na drugi pa – glede na poklicno področje – posebna (jezikovna) znanja.

Vsako poklicno področje oblikuje svoj posebni strokovni jezik (v pogovorni različici žargon). K znanju strokovnega jezika sodi tudi posebna oblika **funkcionalne pismenosti,** ki zadeva tako razumevanje strokovnih besedil kot njihovo (re)produkcijo.

Funkcijske zvrsti besedil:

- praktično sporazumevalni,
- strokovni,
- publicistični,
- umetnostni jezik.
- Strokovni jezik delimo na:
- • praktično strokovni (tudi: pogovorni strokovni – žargon),
- • znanstveni (knjižni zborni jezik) in
- • poljudnoznanstveni jezik.

1.4 Jezikovna sporazumevalna zmožnost

Udejanja se skozi štiri sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, branje, govorjenje in pisanje. Je kompleksen in soodvisen splet receptivnih in produktivnih jezikovnih spretnosti, ki vključujejo:

- zmožnost kritičnega sprejemanja raznovrstnih govorjenih in zapisanih besedil (recepcija) in
- zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih raznovrstnih govorjenih ter zapisanih besedil (produkcija).

Pomembni sta obe ravni.

1.5 Po korakih do priprave

Koraki	Vsebinski predmet (NJP – nejezikovni predmet)	Jezikovni predmet (TJ – tuj jezik)
1.korak	Učitelji NJP izberejo vsaj po tri najpomembnejše cilje (vsebine, koncepte …) svojega predmeta za vsak letnik.	-
2.korak	Učitelji NJP poiščejo za izbrane cilje (vsebine, koncepte …) ustrezna tujejezična gradiva.	Po potrebi pomagajo učitelju NJP pri iskanju tujejezičnih gradiv.
3.korak	-	Učitelji TJ presodijo jezikovno zahtevnost in ustreznost izbranih tujejezičnih besedil.
4. korak	Učitelja NJP in TJ, ki bosta sodelovala, po potrebi adaptirata tujejezično besedilo – obvezno skupaj – za **specifično** skupino učencev!	
5. korak	Učitelja NJP in TJ skupaj pripravita uro.	
6. korak	Izvedba.	
7. korak	Obvezna evalvacija (priporočljivo takoj po uri).	

2 Medpredmetna povezava ekonomije in angleščine

2.1 Predstavitev primera alternativni stroški

Do timskih ur pristopamo kot do ur ponavljanja, tako da stroka poišče temo.

V prvem letniku ekonomske gimnazije smo pri ekonomiji obravnavali teoretična modela premice cene in transformacijske krivulje. Pri obeh modelih se pojavljajo alternativni ali oportunitetni stroški.

Po obravnavani snovi, sem na internetu poiskala gradivo za timsko uro – našla sem filmček v angleškem jeziku, ga pokazala profesorici angleščine, ki je pripravila vprašanja v angleškem jeziku ter predstavitev na zdrsnicah, ki se nanaša na vsebino filma.

Pripravila sem dva učna lista. Na prvem učnem listu so morali dijaki računati alternativne stroške. Pri drugem sem iz maturitetnih pol zbrala 10 nalog izbirnega tipa, ki se nanašajo na alternativne stroške, in jih razdelila dijakom kot učni list, ki so ga reševali med uro.

Uskladili sva vsebino in terminologijo tako v slovenskem kot v angleškem jeziku.

2.2 Potek ure

Z dijaki smo najprej ponovili, kaj so alternativni stroški, nato so si ogledali film ter reševali vprašanja na delovnem listu v angleškem jeziku. Z zdrsnicami smo pregledali pravilnost zapisanih odgovorov v angleškem jeziku. Nato so reševali še dva delovna lista v slovenščini – naloge izbirnega tipa ter računali alternativne stroške.

Če vseh nalog niso rešili med uro, so jih dokončali doma. Učna lista smo naslednjo uro skupaj pregledali.

a) Spletna povezava do filma – risanke

http://www.youtube.com/watch?v=yw6wB7haSu8

b) Predstavitev na zdrsnicah in delovni list v angleškem jeziku

ALTERNATIVNI ALI OPORTUNITETNI STROŠKI

OPPORTUNITY COSTS

DEFINICIJA/DEFINITION

Kaj so alternativni stroški?

- To so žrtvovane količine tako pri odločanju o nakupu kot pri odločanju o proizvodnji dobrin.
- So stroški zamujenih priložnosti.
- Primeri.

What are opportunity costs?

- These are the most desired goods that you give up in order to get something else.
- Examples.

WATCH AND ANSWER OR COMPLETE

- What are they doing in a shop?
- Why?
- Why is the boy upset?
- He got all straight As, even in _____.
- What does he have to choose between?
- The boy _____ to choose one.
- He has to _____ his choices and think about his _____ cost.

WATCH AND ANSWER OR COMPLETE

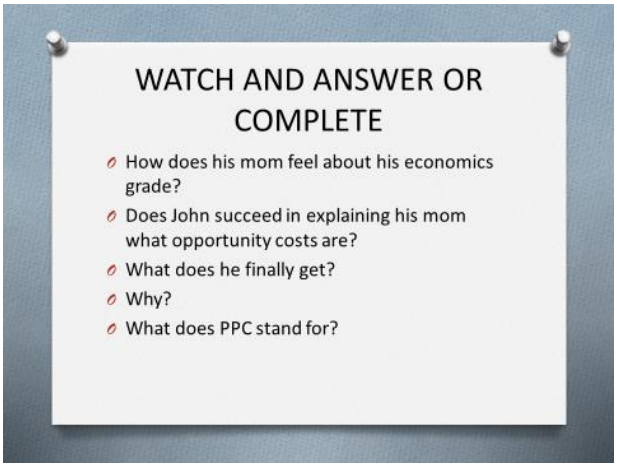
- He doesn't know what an _____ cost is.
- _____ cost refers to the most desired goods or services that are forgone to _____ something else.
- It is what should be _____ up in order to get something _____.
- The _____ you give _____ is your _____ cost.

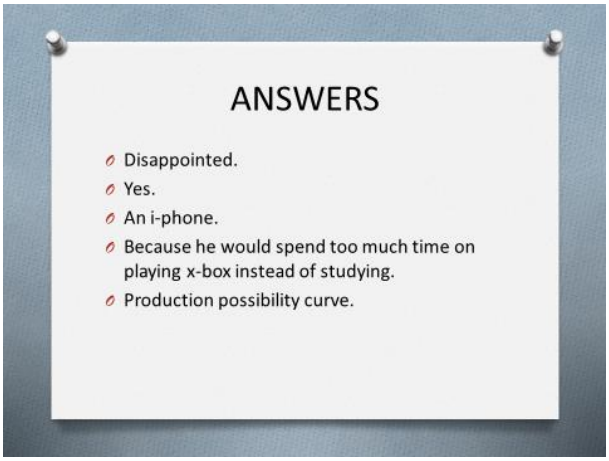
ANSWERS

- They are buying a new plasma TV.
- It's a present for the girl because she is excellent at school.
- He didn't get anything when he finished high school.
- Economics
- An i-phone and an x-box 360.
- Has

ANSWERS

- Consider
- Opportunity
- Opportunity
- Opportunity
- Obtain
- Given
- Else
- Option
- Up
- Opportunity





Watch the video and answer the questions or complete the sentences.

- What are they doing in a shop?
- Why?
- Why is the boy upset?
- He got all straight As, even in _____.
- What does he have to choose between? _____.
- The boy _____ to choose one.
- He has to _____ his choices and think about his _____ cost.
- He doesn‘t know what an _____ cost is.
- _____ cost refers to the most desired goods or services that are forgone to _____ something else.
- It is what should be _____ up in order to get something _____.
- The _____ you give _____ is your _____ cost.
- How does his mom feel about his economics grade? _____
- Does John succeed in explaining his mom what opportunity costs are? _____
- What does he finally get? _____
- Why? _____
- What does PPC stand for? _____

2.3 Delovna lista

Delovni list 1

PRIMER TRANSFORMACIJSKE KRIVULJE ALI

KRIVULJE ALTERNATIVNIH MOŽNOSTI PROIZVODNJE

KOMBINACIJA PROIZVODNJE	KOLIČINA DOBRINE A	ALTERNATIVNI STROŠKI PROIZVODNJE DOBRINE A		KOLIČINA DOBRINE B
A	0	0		20
B	1	2		
C	2	4		
D	3	6		
E	4	8		

Iz tabele je razvidno, da alternativni strošek proizvodnje dobrine A narašča, zato je transformacijska krivulja_____ ali izbočena. To je zaradi specializiranosti produkcijskih faktorjev.

Izračunajte količino proizvodnje dobrine B v zgornji tabeli.

PRIMER PREMICE CENE ALI

PREMICE ALTERNATIVNIH MOŽNOSTI NAKUPA

Mojca ima 20 denarnih enot dohodka. Kupuje sladoled in vstopnice za kino. Kepica sladoleda stane 1 evro, vstopnica za kino pa 5 evrov. V spodnjo tabelo vpišite možne kombinacije nakupa sladoleda in vstopnic za kino, ki jih ima Mojca na voljo. Vpišite alternativni strošek nakupa vstopnice za kino.

KOMBINACIJA NAKUPA	VSTOPNICA ZA KINO – DOBRINA A	SLADOLED – DOBRINA B	ALTERNATIVNI STROŠEK NAKUPA KINO VSTOPNICE
A	0		
B	1		
C	2		
D	3		
E	4		

Alternativni strošek nakupa vstopnice za kino se (podčrtaj) *spreminja/ne spreminja.* Zaradi te lastnosti je premica cene_____ in ne poljubna krivulja.

Izračunajte še alternativni strošek nakupa sladoleda. Alternativni strošek nakupa sladoleda znaša _____ dobrine _____

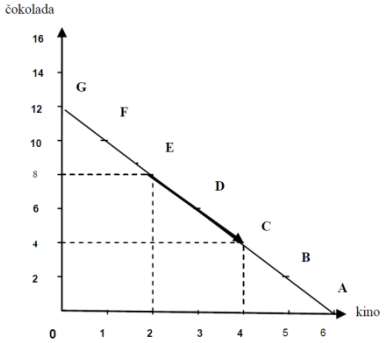
Izračunajte na oba načina:

a) s količnikom cen obeh dobrin

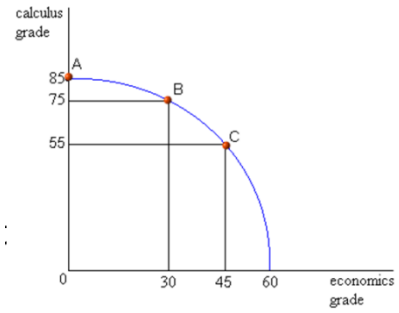
b) z lestvico možnih nakupov

GRAFIČNI PRIKAZ ALTERNATIVNIH STROŠKOV

a) pri premici cene

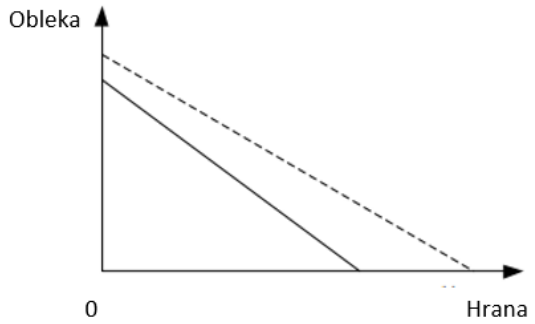


b) pri transformacijski krivulji



Delovni list 2

1. Slika prikazuje premico cene.



Premica cene se je premaknila, ker:

A so se bolj povečale potrebe po hrani kakor po obleki.

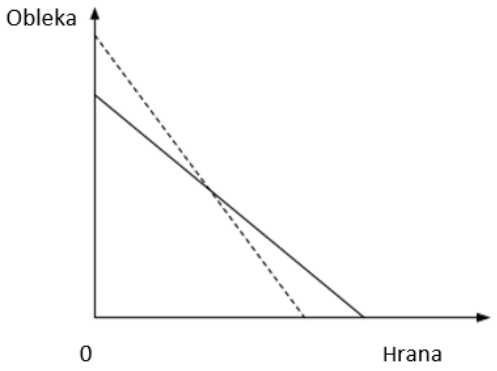
B se je zvišal dohodek.

C se je hrana podražila bolj kakor obleka.

D se je hrana pocenila bolj kakor obleka.

E so se znižale cene hrane in obleke za enak odstotek.

2. Na sliki je prikazana premica cene.



Premica cene se je premaknila, ker

A se je zmanjšalo povpraševanje po obleki in povečalo povpraševanje po hrani.

B se je povečalo povpraševanje po obleki in zmanjšalo povpraševanje po hrani.

C se je povečala potreba po obleki in zmanjšala potreba po hrani.

D so se spremenili okusi.

E se je zvišala cena hrane in znižala cena obleke.

3. Do naraščajočih alternativnih (oportunitetnih) stroškov pri proizvodni izbiri pride zato, ker:

A se da en proizvodni dejavnik nadomestiti z določeno količino drugega.

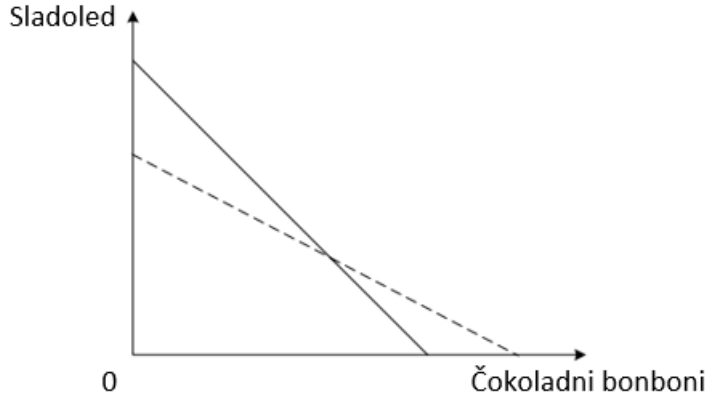
B so proizvodni dejavniki do neke mere specializirani za proizvodnjo določenih dobrin.

C je družba omejena z določeno količino proizvodnih dejavnikov.

D se cene proizvodnih dejavnikov zvišujejo.

E se med recesijo povpraševanje zmanjša.

4. Slika prikazuje Mašino premico alternativnih možnosti potrošnje (premico cene), ko kupuje čokoladne bonbone in sladoled.



Premik Mašine premice cene je posledica:

A odločitve, da bo kupovala več čokoladnih bonbonov in manj sladoleda;

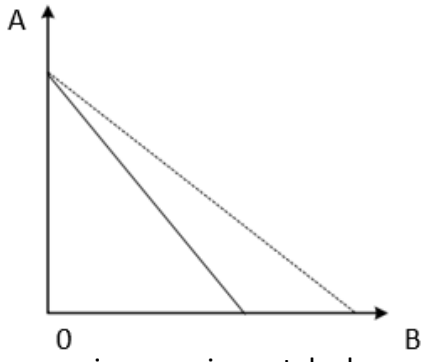
B povečanja potrebe po čokoladnih bonbonih in zmanjšanja potrebe po sladoledu;

C zvišanja cene čokoladnih bonbonov in znižanja cene sladoleda;

D znižanja njene žepnine, zato bo kupovala manj sladoleda in več čokoladnih bonbonov;

E zvišanja cene sladoleda in znižanja cene čokoladnih bonbonov.

5. Slika prikazuje premico cene.



Sprememba premice cene je nastala, ker se je:

A zvišala cena dobrine A,

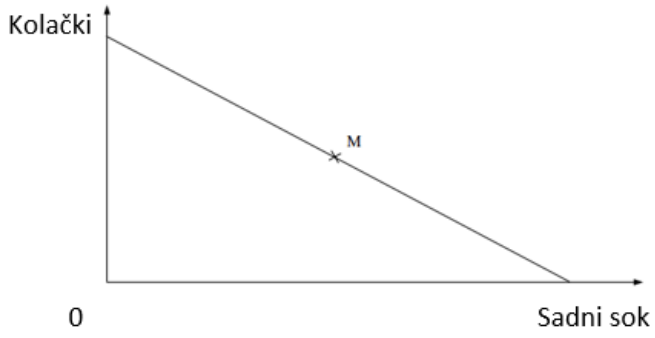
B zvišala cena dobrine B,

C znižala cena dobrine A,

D znižala cena dobrine B,

E povečal dohodek prebivalcev.

1. Vrisana je premica cene za Cvetkino izbiro med kolački in sadnimi sokovi.



Točka M na premici cene pove:

A da je to najboljša mogoča izbira nakupa obeh dobrin za Cvetko;

B da je najbolje, če Cvetka razporedi svoja denarna sredstva tako, da jih polovico nameni za kolačke, polovico pa za sadne sokove;

C da je Cvetka porabila preveč denarja za kolačke in sadne sokove;

D da je Cvetka del denarnih sredstev prihranila za naslednje obdobje;

E da gre za eno od možnih Cvetkinih izbir nakupov kolačkov in sadnih sokov.

2. Krivulja alternativnih možnosti proizvodnje je konkavna, ker

A je količina žrtvovane količine dobrine B za povečanje količine proizvodnje dobrine A vedno enaka;

B je količina žrtvovane količine dobrine B za povečanje količine proizvodnje dobrine A vedno manjša;

C je količina žrtvovane količine dobrine B za povečanje količine proizvodnje dobrine A vedno večja;

D tehnološki napredek po navadi spremeni obliko krivulje alternativnih možnosti;

E podjetniki niso naklonjeni tveganju.

3. O naraščajočih alternativnih (oportunitetnih) stroških pri proizvodni izbiri govorimo zato, ker:

A so proizvodni dejavniki redki in moramo s povečanjem cen omejiti naše želje;

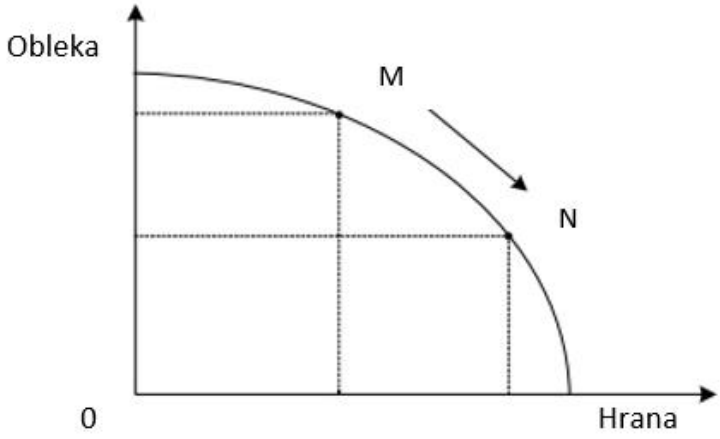
B so proizvodni dejavniki do neke mere specializirani za proizvodnjo določenih dobrin;

C sodobna proizvodnja zahteva vedno boljšo tehnično opremljenost dela in tako večje stroške;

D so sodobni trgi dokaj monopolizirani in je selitev iz panoge v panogo tvegana;

E je dohodek potrošnikov omejen.

4. V državi Solandiji so analitiki ugotovili, da se je proizvodna izbira družbe premaknila iz točke M v točko N na transformacijski krivulji.



Premik je posledica:

A znižanja cene hrane;

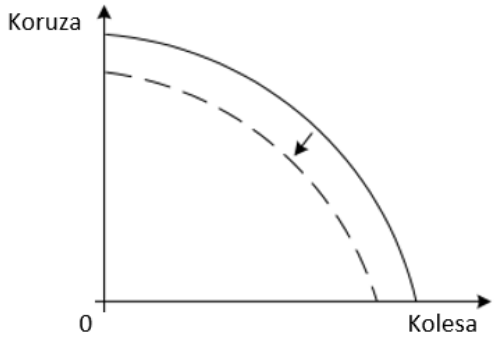
B suše, ki je ogrozila pridelek hrane;

C zvišanja učinkovitosti proizvodnih dejavnikov;

D odločitve družbe, da v tem obdobju poveča proizvodnjo hrane;

E uvoza večje količine obleke iz sosednje države.

10. Slika prikazuje premik transformacijske krivulje (krivulje alternativnih možnosti proizvodnje) izbranega narodnega gospodarstva, ki proizvaja samo koruzo in kolesa.



Premik transformacijske krivulje je najverjetneje nastal zaradi:

A zmanjšanja razpoložljivih proizvodnih dejavnikov;

B odločitve države, da bo proizvajala manj koruze in koles;

C izboljšanja izkoriščenosti proizvodnih dejavnikov;

D podražitve koruze in koles;

E zmanjšanja potreb po koruzi in kolesih.

2.4 Evalvacija ure

Pri evalvaciji ure so dijaki zapisali:

- da so jim takšne ure všeč, ker snov ponovimo in jo prepletemo z angleščino;
- všeč so jim vaje z učnih listov, saj so to vaje, ki so z mature;
- dodatno utrdimo obravnavano snov;
- dodajamo tuje besedišče;
- naučijo se angleških besed, ki jim bodo v prihodnosti koristile;

- primerna zahtevnost zaradi različnega predznanja tujega jezika;
- celosten pogled na obravnavano snov.

Moje spoznanje je, da se sposobnejši dijaki naučijo več, saj je pouk fleksibilnejši in ti dijaki so med uro zelo aktivni. Na ta način lažje razumejo strokovna besedila strokovnega predmeta v tujem jeziku. Gre za sintaktično raven – za receptivno zmožnost. Pri reševanju delovnih listov pomagajo učno šibkejšim dijakom in tu je dodana vrednost, ki je ne gre prezreti. Ti dijaki prepoznajo in v okviru sobesedila razumejo temeljno predmetno specifično besedišče v tujem jeziku. Tu gre za leksikalno semantično raven – receptivno zmožnost.
Vsi dijaki so poznali in znali uporabljati izbrano temeljno predmetno specifično besedišče v tujem jeziku. Tu gre za leksikalno semantično raven – za produktivno zmožnost.
To je drugačnost, ki jo dosežemo s takšnim načinom poučevanja.
Dijaki so navdušeni in si želijo še več takšnih ur.

3 Zaključek

Naša zgodba je zgodba sodelovanja. V programu ekonomska gimnazija imamo dva stalna tima (angleščina – ekonomija in slovenščina – zgodovina), ki na šoli izvajata timske ure – tri na leto v istem razredu.
Pari smo usklajeni, pripravljeni delati med sabo, zato smo s svojim delom tudi zadovoljni. Zadovoljni in navdušeni pa so tudi dijaki, saj jim je tak način dela všeč. Primeren je tako za nadarjene dijake kot tudi za dijake, ki se srečujejo z učnimi težavami.
V evalvaciji, ki sva jo s kolegico izvedli po timski uri, so dijaki zapisali, da bi teh uri imeli več, da so jim všeč, da snov bolj utrdijo. Zdi se mi smiselno, da znajo povezati stroko s tujim jezikom, kar jim bo v življenju zelo koristilo. Pomembno je, da se ne učijo parcialno vsakega predmeta, ampak da vidijo celoto – vidijo gozd, ne le drevesa. Takšne ure so tudi dodana vrednost za učitelja.

4 Viri in literatura

1. *BELA knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.Dostopno na spletnem naslovu: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
2. FULLAN, M. *Change Forces.* The Sequel. London: Palmer Press. 1999.
3. PAVLIČ Škerjanc, K. *Razvijanje strokovnih pismenosti v TJ:* Pogled nazaj in naprej. Konzorcij strokovnih gimnazij, 2014.
4. PAVLIČ Škerjanc, K. *Načrtovanje izvajanja in spremljanja šolskih razvojnih projektov*, Delovno srečanje vodij PT in koordinatorjev TJ. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
5. POLAK, A. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*, 1. izdaja. Ljubljana: Modrijan. 2007. Str. 112.
6. *RESOLUCIJA o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*. Dostopno na spletnem naslovu: http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91.
7. SCHOLLAERT R., *Pomen sprememb v izobraževanju,* Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2006. Str. 9.
8. STACEY, Ralph Douglas. S*tategic management and Organizational Dynamics.* London.1996.
9. http://www.ksg.edus.si/Dokumenti%20v%20skupni%20rabi/knjige/zbornik/index.html#zbornikksg-www-01-1/page/2–3.
10. http://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/cetrtek-plenarno/Razvijanje-strokovnega-jezika-zakaj-cemu.pdf.
11. http://moodle2.pksola.si/pluginfile.php/25158/mod_folder/content/31/12%20AVG16.pdf?forcedownload=1.
12. http://www.ksg.edus.si/Festival%20primerov%20dobre%20prakse/Ljubljana,%2026.%20sep.%202012/Dopoldanski%20del/1%2026_9_2012_KSG_mini%20festival.meta.amalija.ppt.
13. http://www.ksg.edus.si/Dokumenti%20v%20skupni%20rabi/knjige/ksg-2-zbornik/index.html#ksg-2-zbornik_srp_12-14_web-1/page/12–13.
14. http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/ekonomija/.

OŠ Hudinja

Petra Galič

POUČEVANJE TUJCEV V OSNOVNI ŠOLI

TEACHING FOREIGN STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL

Povzetek

Vsako leto se v slovenske šole vključujejo tudi otroci, ki jim je slovenščina tuji jezik. To so otroci priseljencev in migrantov. Izkazalo se je, da ti otroci težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se slabše vključujejo v širše socialno okolje, kar je posledica pomanjkljivega znanja (neznanja) slovenščine. Po določilih šolske zakonodaje imajo otroci tujih državljanov, ki bivajo v Republiki Sloveniji, pravico do vključevanja v osnovno šolo pod enakimi pogoji kot otroci slovenskih državljanov. Tako je v prispevku prikazan sistem vključevanja otrok tujcev v osnovno šolo in potek poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika. Podani so primeri posamezne učne ure in načela, ki jim sledimo pri poučevanju učencev v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovnega šolanja. Slovenija je podpisnica mnogih mednarodnih dokumentov, ki jo obvezujejo, da učencem tujcem nudi vso pomoč pri delu v šoli. Šole obvezuje tudi Zakon o osnovni šoli in Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah. Postavlja pa se vprašanje, na kakšen način in kako kvalitetno šole ponudijo pomoč učencem tujcem; to pa je v veliki meri odvisno od iznajdljivosti in sposobnosti učiteljev ter vodstva šole.

Ključne besede: poučevanje slovenščine, tuji jezik, učenci tujci, osnovna šola

Abstract

In Slovenian schools there are more and more foreign students every year. These are the children of immigrants and migrants and their native language is not Slovene. They have different leaning difficulties and are often unable to integrate. Slovenian laws allow them to participate at school under the same conditions as Slovenian citizens. In my presentation I would like explain processes of integration of foreign students into our school systems and explain the methods of teaching them Slovenian language. I described various teaching methods and school lessons. Slovenia is a signatory to many international documents, which require all the necessary assistance to foreign students. Schools need to follow laws of Slovenian Elementary School Act as well as Guidelines for the education of foreign students. However, there are still several questions about the best possible methods, which need to be answered by schools and teachers.

Key words: Teaching Slovenian language, foreign language, foreign students, elementary school

1 Uvod in teoretična izhodišča

1.1 Opredelitev učencev tujcev

Tujce je mogoče razvrstiti v več skupin:

a) Osebe, ki nimajo slovenskega državljanstva in so tako t. i. tipični migranti; ta skupina se deli še na dve podskupini: migranti s pridobljenim dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in migranti z dovoljenjem za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji.

b) Posebna kategorija so prisilni migranti, to so osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci. Oseb za začasno rešitev v Republiki Sloveniji trenutno ni. Prosilci za azil so v Sloveniji od trenutka vložitve do sprejema pravnomočne odločbe. Begunci pa so osebe, ki jim je priznana pravica do azila v Republiki Sloveniji.

c) Opozoriti je treba na kategorijo migrantov s posebnim statusom, ki je postala aktualna z vstopom Slovenije v Evropsko unijo, in sicer gre za državljane držav članic Evropske unije.

č) Del otrok migrantov so tudi otroci slovenskih izseljencev in zdomcev (s slovenskim državljanstvom ali brez slovenskega državljanstva), ki so se vrnili v domovino. (povz. po Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 2007)

1.2 Zakonske podlage

Ena temeljnih človekovih pravic je pravica do izobraževanja. To pravico opredeljujejo številni mednarodni in domači dokumenti. Mednarodni dokumenti so: Splošna deklaracija o človekovih pravicah (26. člen), Protokol ECP (2. člen), Konvencija o otrokovih pravicah (28. člen), Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (13. člen).

Pravice do vključevanja otrok tujcev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem pa urejajo Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Izhodiščni dokument za oblikovanje smernic pa predstavlja tudi Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

Normativna ureditev vključevanja tujcev v šolski sistem RS, ki imajo poseben status (begunci, azilanti, osebe pod mednarodno zaščito), je opredeljena v Zakonu o azilu, Zakonu o začasni zaščiti razseljenih oseb, Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v RS, Uredbi o pogojih za uresničevanje pravic oseb z začasno zaščito na podlagi ZZZRO in v Uredbi o integraciji tujcev v RS.

1.3 Smernice za izobraževanje otrok tujcev v osnovnih šolah

Smernice so namenjene vrtcem, osnovnim in srednjim šolam. Mi smo izpostavili smernice le za osnovne šole. Vsebujejo **obvezujoči** in **priporočeni** del. Prvi del smernic **obvezuje** šolo naslednje:

a) zbere podatke o otrocih tujcih v skladu z zakonskimi predpisi;

b) za otroke tujce, ki zaradi neznanja oziroma pomanjkljivega znanja slovenščine potrebujejo pomoč, se ob vstopu v šolo v skladu z možnostmi organizira učenje in spopolnjevanje slovenščine;

c) prilagodi ocenjevanje znanja skladno z določili veljavnih pravilnikov;

d) pri ocenjevanju znanja upošteva otrokovo raven znanja slovenščine;

e) ob vstopu v šolo omogoči različne možnosti učenja in poglabljanja slovenščine za otroka tujca; stopnja (predhodno neznanje ali pomanjkljivo znanje) in obseg se prilagodi potrebam otroka tujca;

f) spodbuja sprejemanje drugačnosti in enakosti z namenom učenja kakovostnega sobivanja;

g) pri stiku s starši otrok tujcev spoštuje njihovo zasebnost, kulturo, jezik, svetovni nazor in vrednote.

Priporočila šolam pa so naslednja:

a) ugotovi otrokovo (tujčevo) predznanje;

b) oddelčni učiteljski zbor, ki ga vodi razrednik, oblikuje individualni program za otroka tujca pri predmetih, kjer je to potrebno;

c) prilagaja pouk tako, da prilagaja vsebine, metode in strategije dela;

d) spremlja napredek otroka tujca in vodi mapo njegovih dosežkov;

e) omogoči, da otrok tujec v skladu z možnostmi lahko izkaže znanje tudi v svojem jeziku;

f) vključi otroka tujca v različne šolske in obšolske dejavnosti;

g) omogoči otroku tujcu vključitev v različne dejavnosti na lokalni ravni;

h) omogoči otroku tujcu ustrezno obdobje prilagajanja (največ dve leti) glede na njegove učne in druge potrebe;

i) spodbuja medvrstniško in medgeneracijsko pomoč;

j) če je potrebno, organizira dopolnilno učenje slovenščine, bodisi v okviru individualne in skupinske pomoči, dopolnilnega pouka, pri obveznih izbirnih vsebinah oziroma interesnih dejavnostih in drugo; obseg se prilagodi potrebam otroka tujca;

k) zagotovi, da učenje slovenščine izvaja učitelj razrednega pouka ali učitelj slovenščine, ki hkrati obvlada veščine za spodbujane medkulturnega dialoga;

l) v skladu z možnostmi poišče različne načine, s pomočjo katerih otrok tujec lahko ohranja stik z maternim jezikom in kulturo staršev (projekti, kulturne prireditve, dnevi odprtih vrat;

m) v okviru danih možnosti omogoči pridobivanje literature in gradiv v jezikih otrok tujcev;

n) spodbuja otroka tujca k branju knjig v njegovem jeziku;

o) spodbuja druge otroke, da pomagajo otroku tujcu;

p) izvaja »na otroka in učenca usmerjene metode poučevanja in učenja« za spodbujanje interakcij med različnimi kulturami;

r) ob vpisu otroka tujca v šolo nudi pomoč pri izpolnjevanju vpisnih dokumentov (pomoč prevajalca);

s) ob vpisu seznani starše otrok tujcev z njihovimi pravicami in dolžnostmi; predstavi jim značilnosti slovenskega šolskega sistema in jih seznani s pričakovanji šole;

š) omogoči, da se starši otrok tujcev vključujejo v življenje in delo šole;

t) lahko ponudi možnost učenja slovenskega jezika za učence in starše tujce skupaj;

u) organizira različne oblike dela s starši tujci z namenom povezovanja staršev med seboj;

v) zagotovi stalno izobraževanje strokovnih delavcev, ki vključuje didaktično in jezikovno znanje ter obvladovanje veščin za medkulturno delovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki tujci. (povz. po Novak, 2009)

2 Poučevanje slovenščine kot tujega jezika v praksi

10. člen Zakona o osnovnih šolah (Tuji državljani) določa, da imajo otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Učenci prihajajo z zelo različnim predznanjem jezika in tudi različnim predznanjem ostalih šolskih vsebin. Kljub vsemu pa zadnji odstavek 69. člena Zakona o osnovnih šolah (napredovanje) pravi, da so lahko učenci priseljencev iz drugih držav ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor. V naslednjih letih šolanja ti učenci napredujejo v naslednji razred osnovne šole pod enakimi pogoji kot drugi učenci. Tako je priprava individualiziranega načrta za posameznega učenca praviloma nujna.

2.1 Priprava individualiziranega načrta za učenca

V pripravo individualiziranega načrta učenca tujca so vključeni starši učenca, razrednik, učitelj, ki izvaja učno pomoč, in svetovalna služba. Pred začetkom šolskega leta oziroma pred vključitvijo otroka v šolo se staršem temeljito predstavi delovanje in sistem naše šole, sistem ocenjevanja, možnosti napredovanja in pravice ter dolžnosti, ki jih ima učenec na naši šoli. Ugotovi se začetno osnovno poznavanje in razumevanje slovenskega jezika, kar ugotovimo že ob prvem stiku. Pri načrtovanju je pomembno upoštevati posebnosti učenca tujca:

- ali je otrokov prvi jezik iz slovanske jezikovne skupine ali iz drugih jezikovnih skupin (germanska, romanska in druge),
- starost oziroma stopnja izobraževanja,
- socialne okoliščine.

Od tega je odvisen čas vključevanja, način poučevanja, vrednotenje doseženega znanja jezika, socializacija otroka, način sodelovanja s starši in izbor gradiv, priprava novih ter uporaba obstoječih.

2.2 Vključevanje otroka v vzgojno-izobraževalni sistem

Integracija otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine, ki je v zakonodaji različno opredeljen. Po Zakonu o osnovni šoli so do dodatnega pouka slovenščine upravičeni le otroci slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina (8. člen ZOsn), medtem ko pri otrocih brez slovenskega državljanstva ta možnost ni navedena (10. člen ZOsn). Obe skupini otrok imata po Zakonu o osnovni šoli pravico do pouka svojega maternega jezika in kulture. Dejanska praksa pa ni vedno usklajena z zakoni. Otrokom migrantom, za katere se ugotovi, da slovenskega jezika še ne znajo oz. ga ne znajo dovolj, se praviloma odobri do največ ena ura dodatnega pouka slovenščine na teden, kar pomeni do največ 35 ur na leto. Obseg ur za posameznega otroka glede na okoliščine določi Ministrstvo za šolstvo in šport, način izpeljave pouka pa izberejo šole same. Posebnih določil, kdo naj izvaja tak pouk in v kakšni obliki, ni.

2.3 Opis poteka dela z učencem tujcem

Ko Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport ob predhodni najavi števila učencev tujcev, dodeli število ur za posameznega otroka, šola določi učitelje, ki bodo izvajali tovrstne ure. Učitelj se seznani z učencem in na razgovor povabi starše otroka, da skupaj pogledamo, kako bo delo potekalo, predstavi se jim individualiziran načrt dela za njihovega otroka, dogovorimo pa se o posameznih morebitnih specifikah otroka, npr. katera so njegova močna in šibka področja, kaj ga veseli, starši povedo njihova pričakovanja in predlagajo morebitne drugačne pristope k delu. Z učencem se na podlagi njegovega urnika dogovorimo za termin izvajanja te ure. Učenca tujca vključimo v vse oblike učne pomoči, ki jo ponuja šola – poleg omenjene ure za tujce so to še pomoč učencem z učnimi težavami v popoldanskem času, ki se na šoli odvija kot projekt Učimo se skupaj, dopolnilni pouk in dodatne individualne ure, ki jih učitelji vedno ponudijo vsem otrokom, če se pojavijo učne težave pri njihovem predmetu. Pri urah, namenjenih učencem tujcem, se pogosto splete posebna vez med učiteljem in učencem; učitelj, ki izvaja tovrstno pomoč postane otrokov zaveznik, prijatelj, na katerega se lahko vedno obrne, ko se znajde v težavah. Delo poteka 45 minut in ker je to za otroka zelo naporno, se večkrat naredi krajši premor. V tem času lahko otrok pripoveduje o svojih

doživetjih, ki niso vezana izključno na šolo. Tako se ga nekoliko razbremeni in sprosti. Največkrat ure potekajo individualno, lahko pa gre za skupino dveh ali treh otrok.

Pri delu se poskušamo čim bolj medpredmetno povezovati, vsekakor pa otroka najprej naučimo nekih osnovnih besed v slovenščini (kako se predstaviti, različni pozdravi, barve, števila, šolski prostori …). Učitelji si morajo sami pripraviti učne liste, lahko pa si pomagajo tudi z učbeniki in delovnimi zvezki, ki jih pripravlja Center za poučevanje slovenščine kot drugega tujega jezika, ki ima sedež na ljubljanski Filozofski fakulteti. Primeri nekaterih mojih učnih listov so v prilogi. Učenec učne liste zbira v mapo ali zvezek, ki jo namenimo samo tej uri. Učenca poskušamo čim bolj motivirati za glasno branje in govorjenje, tako da pridobi na samozavesti in mu v vzpodbudnem učnem okolju omogočiti čim lažje napredovanje v znanju slovenščine. Otroci so zelo prilagodljivi in se velikokrat zelo hitro naučijo govoriti, nimajo predsodkov in jim ni nerodno. Mlajši kot so otroci, bolj so odprti za nova znanja tujega jezika in lažje ga usvojijo.

3 Zaključek

Praksa v vsakdanjem življenju kaže, da se učenci tujci težje vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces. Osnovni problem je v prvi vrsti nepoznavanje jezika okolja, v katerem so se znašli, vendar pa lahko vztrajno delo s temi otroki prinese tudi zelo dobre rezultate, kar se je izkazalo tudi v resničnem življenju. Res pa je, da je uspeh pogojen tudi s sodelovanjem staršev s šolo in trudom, ki ga učenec in njegova družina vlaga v čim lažjo in čim hitrejšo prilagoditev v nov šolski prostor. Na drugi strani pa se kažejo sistemski problemi, ki bi jih morala na nova temelja postaviti država. Naj omenim samo nekaj ključnih problemov, ki jih opažam v svoji praksi. V prvi vrsti je to pomanjkljiva zakonska podlaga, ki bi omogočala lažje vključevanje otrok tujcev v sistem vzgoje in izobraževanja. Tukaj imam v mislih predvsem nejasne normative in strokovne podlage za prilagoditve (standardi in cilji izobraževanja) ter kako ocenjevati napredovanje otrok pri slovenščini in drugih predmetih. Tudi celoten učiteljski zbor ima neizdelana jasna navodila za delo, kako metodično in didaktično delati s temi otroki. Hkrati tudi ni ustrezne finančne podpore za pomoč pri sporazumevanju s starši teh otrok (npr. pomanjkanje finančnih sredstev za prevajalca). V našem šolskem sistemu sploh ni določen profil učitelja, ki izvaja pouk slovenščine kot drugega jezika, zato mnogi

učitelji nimajo ustreznih znanj, prav tako tudi učitelji drugih predmetov niso strokovno podkovani, kako naj uspešno vodijo komunikacijo s takšnimi otroki, da bi mu olajšali spremljanje njegovega predmeta. Ključno pri celotnem procesu vključevanja učencev tujcev v šolski sistem pa je, da otroci razvijejo tolikšno jezikovno zmožnost, da se naučijo zadostnega nabora besedišča, sporazumevalnih vzorcev med vrstniki, učitelji in pri pouku. Naučiti se morajo izraziti svoje mnenje, želje, pomisleke, tako da na ta način razvijejo tudi socialne zmožnosti. Nenazadnje pa mora širiti tudi svoj pojmovni svet in na ta način slediti svojim vrstnikom, katerih prvi jezik je slovenščina. Prepričana sem, da je rezultat vseh omenjenih ciljev poučevanja učencev tujcev odvisen od angažiranosti učitelja, ki poučuje posameznega otroka, interesa celotnega učiteljskega zbora in seveda vodstva, ki podpira tovrstno vključevanje otrok in medkulturni dialog.

4 Viri in literatura

1. *INTEGRACIJA otrok priseljencev v šole v Evropi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011.
2. *KONVENCIJA o otrokovih pravicah*. [Online]. [Citirano 15. julij; 14.22]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/.
3. NOVAK, M. *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009.
4. *SPLOŠNA deklaracija o človekovih pravicah*. [Online]. [Citirano 15. julija; 15.14]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/.
5. *STRATEGIJA vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007.
6. *ZAKON o osnovni šoli*. [Online]. [Citirano 15. julija; 13:58]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535.

5 Priloge

UČNI LIST 1

Predstavim se

Ime:		Ime mi je …
Priimek:		Pišem se …
Država:		Sem iz …
Spol:		Sem …
Starost:		Star/-a sem … let.
Naslov:		Moj naslov je …
Telefon:		Moja telefonska številka je ….
E-naslov:		Moj elektronski naslov je ….

Napiši odgovore.

Kako ti je ime? _____

Kako se pišeš? _____

Koliko si star/-a? _____

Od kod si? _____

Glagoli:

govoriti → govorim

razumeti → razumem

ponoviti → ponovim

vprašati → vprašam

povedati → povem

reči → rečem

UČNI LIST 2

Šolski prostori

jedilnica	učilnica	zbornica	stranišče	telovadnica	hodnik	garderoba	igrišče	računalniška učilnica	knjižnica

Vpiši šolske prostore.

UČNI LIST 3

Šolske potrebščine

Iz črk sestavi besedo.

1. KIIČNSVN
2. EEKZVZ
3. RATOB
4. CIRSNPEAE
5. ERICBAV
6. PTICOA
7. ADRKRAI
8. LEKŠIČ
9. JGAKNI
10. OVILRAN

UČNI LIST 4

Šolske potrebščine

Poveži predmete z ustrezno besedo.

ravnilo

šolska torba

šilček

knjiga

svinčnik

radirka

škarje

zvezek

UČNI LIST 5

Barve

BELA	RUMENA	ORANŽNA	RDEČA	MODRA	ZELENA	ROZA	VIJOLIČNA	RJAVA	ČRNA

Katera barva ti je všeč? – Všeč mi je _____ barva.

Katera barva ti ni všeč? – Ni mi všeč _____ barva.

Peresnica je _____ barve.

Svinčnik je _____ barve.

Šola je _____ barve.

Moji lasje so _____ barve.

Na semaforju so _____, _____ in _____ barva.

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško

Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom

Valentina Gartner

SPOL IN UPORABA RAČUNALNIKA PRI UČENCIH PRILAGOJENEGA PROGRAMA Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

GENDER AND COMPUTER USE OF STUDENTS IN MODIFIED EDUCATION CURRICULUM WITH LOWER EDUCATIONAL STANDARDS

Povzetek

V raziskavi smo proučevali vpliv spola na področju uporabe računalnika in računalniške pismenosti učencev, ki obiskujejo prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom. Ugotovili smo, da imajo učenci v veliki večini dostop do računalnika in da tudi šole omogočajo in spodbujajo uporabo računalnika ter razvoj računalniške pismenosti. Učenci v največji meri uporabljajo računalnik za igranje računalniških iger, sledijo Facebook, YouTube ter na zadnjem mestu delo za šolo. Učenke porabijo največ časa na računalniku za Facebook, igre, YouTube, na zadnjem mestu je delo za šolo. Rezultati so pokazali, da ni statistično pomembnih razlik med spoloma glede na raziskovane kategorije, kot so dostopnost računalniške tehnologije, način uporabe in čas, ki ga učenci namenijo uporabi le-te. Enako velja tudi za področji samoocene znanja in dejanskim računalniškim znanjem učencev s posebnimi potrebami

Ključne besede: učenci prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, spol, uporaba računalnika

Abstract

We have carried out research into the influence of gender on computer use and computer literacy in children with special needs attending schools with modified education curriculum and lower educational standards. Our findings show that most students have access to computer at home and that also schools enable their students to use computer and encourage development of computer literacy. Boys use computer primarily to play computer games, use Facebook and YouTube. The use of computer for school assignments is in the last place. Girls spend most of their computer time on Facebook, computer games, YouTube and least time doing school assignments. The results show that there is no statistically significant difference in computer use between boys and girls. Furthermore, the research proves that there is no statistically significant difference in the accessibility to computer technology, the way of computer use and the time children use computer. In addition, we have found that there is no statistically significant difference in students with special needs between their self-assessment and their assessed knowledge.

Key words: modified education curriculum and lower educational standards, gender, computer use

1 Učenci prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in uporaba računalnika

Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim 18. letom in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti. Glede na motnje v duševnem razvoju ločimo otroke z lažjo, zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju (Vovk-Ornik, 2015). Stopnjo motnje v duševnem razvoju ocenimo s klinično psihološkim pregledom na podlagi spoznavnega razvoja, celotnega posameznikovega razvoja in delovanja (Kodrič, 2010). Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju imajo v primerjavi z vrstniki kvalitativno drugačno kognitivno strukturo, ki se kaže v počasni sposobnosti generalizacije in konceptualizacije, omejenih spominskih sposobnostih, težavah v razlikovanju, sekvencioniranju, omejenem splošnem znanju, bolj konkretnem kot abstraktnem mišljenju. Omejena je sposobnost reševanja problemov. Na področju komunikacije imajo težave pri artikulaciji ter receptivne in ekspresivne težave. Njihov socialni razvoj poteka tako kot pri vrstnikih, samo prehod iz ene faze v drugo je počasnejši in včasih bolj zapleten, ker imajo slabše razvite socialne spretnosti. Manj so kritični do drugih učencev in se nagibajo k nezrelemu presojanju socialnih situacij. Proces dozorevanja teh učencev je upočasnjen. V času šolanja v primerjavi z vrstniki ne dosežejo enakovrednega izobrazbenega standarda, zato potrebujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, njim prilagojene metode ter ustrezne kadrovske in druge pogoje (Prilagojeni izobraževalni program, 2012). Za otroke s posebnimi potrebami, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje ne morejo doseči izobrazbenega standarda po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja, se torej sprejme prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). V prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom so praviloma usmerjeni otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami (Pravilnik o organizaciji, 2013). Učenec se lahko vključi v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom na osnovi odločbe o usmeritvi. Izobraževanje traja 9 let in je razdeljeno na tri vzgojno-izobraževalna obdobja – triletja: prvo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 1. do

3. razreda; drugo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 4. do 6. razreda ter tretje vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 7. do 9. razreda.

Učenci prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom najprej pridobijo osnovna znanja računalniške pismenosti pri specialno-pedagoškem predmetu računalniško opismenjevanje, ki se izvaja v drugem triletju in se ne ocenjuje. Nato ta znanja nadgradijo, poglobijo in razširijo z uporabo osnovne programske opreme in računalniških omrežij. V tretjem triletju imajo učenci možnost izbire predmeta računalništvo, ki se ocenjuje. Predmet vsebuje tri sklope: delo z urejevalnikom besedil, internet ter program za urejevanje tabel in program za predstavitve. Poleg teh dveh predmetov se učenci seznanijo z računalnikom tudi pri drugih predmetih.

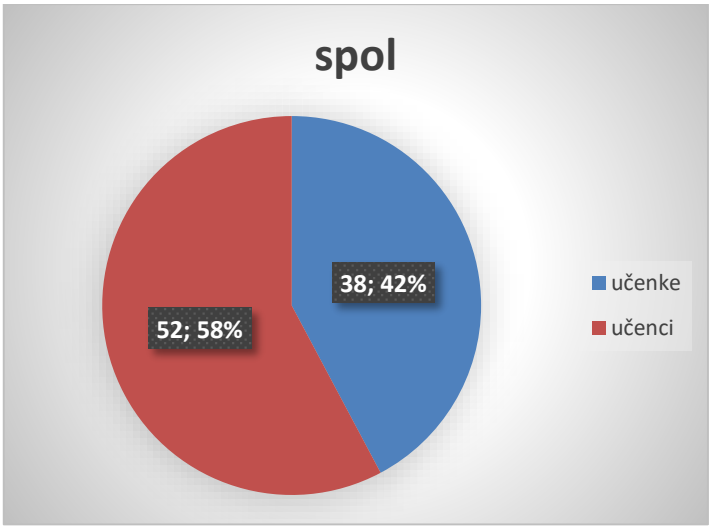
Računalnik in informacijsko-komunikacijska tehnologija nudita osebam s posebnimi potrebami možnost komunikacije, aktivno udeležbo in zmanjšujeta socialno izključenost (Končar, Gorše in Rupar, 2007). Računalnik lahko na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami uporabljamo kot rehabilitacijski pripomoček, kot učno sredstvo ali kot pripomoček za strokovne delavce. Računalnik kot rehabilitacijski pripomoček pomaga otroku premostiti ovire in mu omogoči razvoj določenih sposobnosti, spretnosti. Računalnik kot učno sredstvo nudi dodatno motivacijo za učenje, tempo dela je prilagojen, krepi pozitivno samopodobo in nudi povratno informacijo (Končar in Rabič, 1999).

2 Vpliv spola na uporabo računalnika

Spolni stereotipi so napačna prepričanja, ki jih poznamo tudi na področju računalniškega izobraževanja. Eden od stereotipov je, da je računalniška tehnologija povezana s fanti, kar naj bi povzročilo pri dekletih manjše zanimanje zanjo (American Association of University Women, 2000). Killpack meni, da to ne drži in da dekleta uporabljajo računalnik v druge namene kot fantje. Večina programske opreme naj bi bila prirejena za dečke, saj v računalniških igrah prevladujejo moški liki in med vrstami iger nasilne ter »akcijske« igre. Ena zadnjih slovenskih raziskav med dijaki je pokazala, da igra računalniške igre 85,1 % moških in 59,1 % žensk (Mladi in računalniške igre, 2012). V programu mednarodne primerjave dosežkov učencev Pisa - 2003, starih 15 let, so v raziskavi ugotovili, da obstajajo razlike med dečki in deklicami pri načinu uporabe IKT, kako se jo naučijo uporabljati in pri računalniških

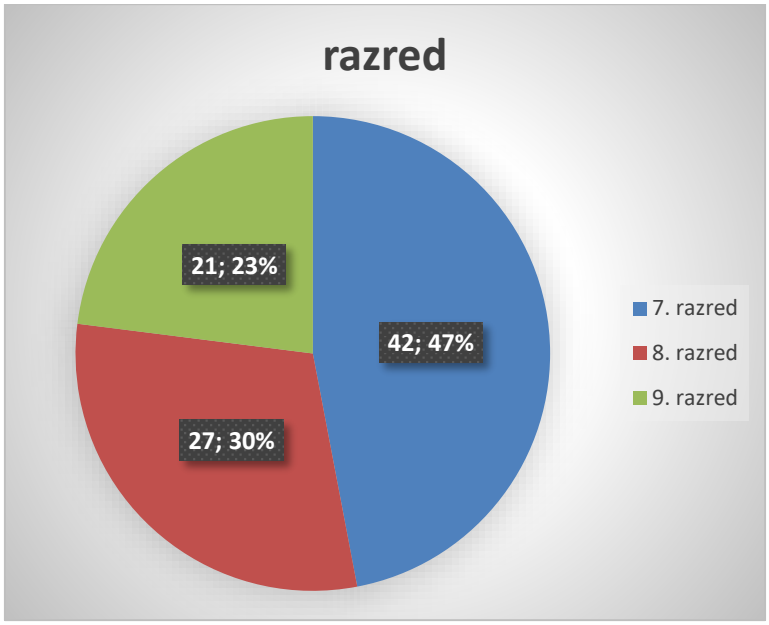
dejavnostih, ki jim dajejo prednost. Med spoloma ni statistično pomembnih razlik pri uporabi didaktičnih programov, ki se uporabljajo predvsem v šolskem okolju, in glede pogostosti uporabe računalnika, a so razlike pri računalniških igrah in uporabi računalniških programov. Fantje se naučijo uporabljati računalnik sami ali ob pomoči prijateljev, deklice pa v šoli ali doma ob pomoči odrasle osebe. 99 % anketiranih učencev je že uporabljalo računalnik, 81 % jih ima računalnik doma, več kot 50 % ga redno uporablja, predvsem za: igranje iger, iskanje podatkov na spletu in za komunikacijo. V raziskavi izpostavljajo tudi razlike v samooceni sposobnosti in znanja, saj na primer kar polovica vseh deklet meni, da niso sposobna uporabljati programov za predstavitev, zaščito pred računalniškimi virusi in izdelovanje spletnih strani, medtem ko dečki menijo, da znajo opraviti tudi sestavljene računalniške dejavnosti. Dekleta so samozavestnejša pri uporabi programov za komuniciranje (pisanje sporočil, uporaba klepetalnic) (Eurydice, 2005). Ena zadnjih raziskav na tem področju ICILS 2013 ugotavlja, da dekleta pogosto dosegajo boljše rezultate v računalniški in informacijski pismenosti kot fantje (Ferrari, 2013). Raziskave o razlikah v računalniški pismenosti med spoloma raziskujejo vpliv bioloških dejavnikov, razlike med dečki in deklicami po sposobnostih ter vpliv socializacije.

V našo raziskavo smo vključili učence, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom. Ugotavljali smo razlike med spoloma glede samoocene računalniškega znanja in dejanskim znanjem ter vsebino in obseg dela z računalnikom. Anketne vprašalnike, samoocenitev in test znanja je izpolnilo 90 učencev.



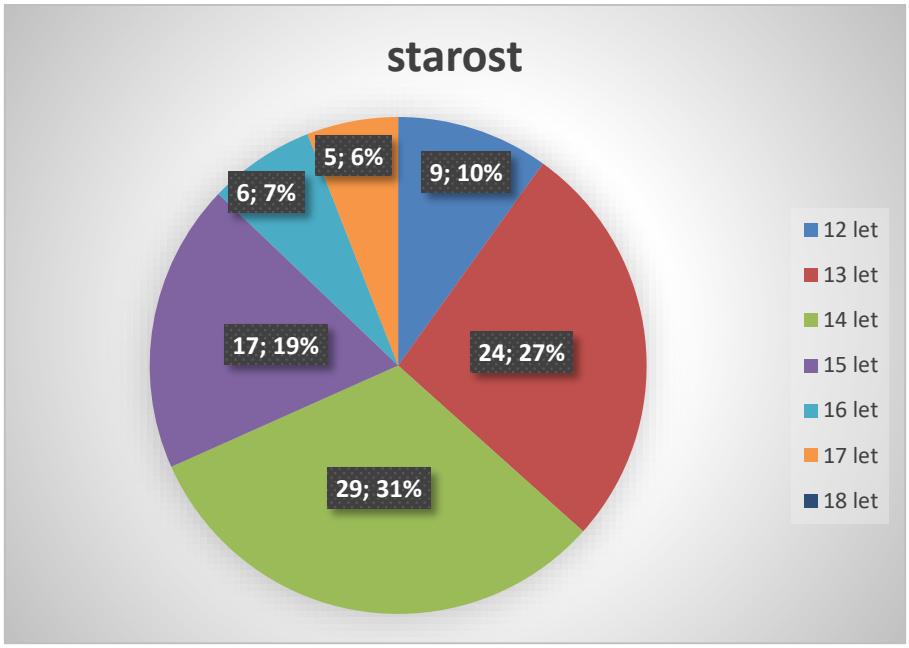
Graf 1: spol anketiranih učencev

Graf 1 prikazuje spol anketiranih učencev. 42 % je bilo učenk, 58 % učencev.



Graf 2: razred, ki ga obiskujejo učenci

V raziskavi je sodelovalo 42 učencev 7. razreda, 27 učencev 8. razreda ter 21 učencev 9. razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom.



Graf 3: starost učencev

Učenci so bili stari od 12 do 18 let, največji delež predstavljajo učenci stari 14 let.

Tabela 1: Delež učencev, ki imajo doma računalnik

Ali imaš doma računalnik?	učenke	učenci	skupaj
da	95 %	98 %	97 %
ne	5 %	2 %	3 %

Večina učenk in učencev ima doma računalnik. V kolikor bi bili na voljo podatki za zadnjih nekaj let, bi lahko ugotavljali, na kakšen način se je povečeval delež družin otrok s posebnimi potrebami, ki so imele računalnik in v kolikšni meri je v preteklosti spol otroka vplival na to, ali je družina imela računalnik ali ne. Nedvomno se je delež računalnikov v družinah povečeval v povezavi s splošnim napredkom in širjenjem digitalne tehnologije. Dandanes je računalnik nekaj vsakdanjega in lahko rečemo tudi nujnega, tako da ga uporabljajo praktično skoraj vsa gospodinjstva. Tudi zaradi tega spol otrok v sedanjosti ne more bistveno vplivati na odločitev za nakup računalnika v družini, ampak lahko na to vplivajo drugi vzroki, na primer socialni status ali izobrazba staršev.

Tabela 2: Dostop do svetovnega spleta

Ali imaš doma dostop do spleta?	učenke	učenci	skupaj
da	100 %	96 %	98 %
ne	0 %	4 %	2 %

Podatek o dostopu do spleta dokazuje in potrjuje, da digitalna tehnologija predstavlja tako uporabno orodje, da jo uporabljajo praktično vse skupine prebivalstva. Zato tudi pri dostopu do spleta ni presenetljivo, da imajo dostop do spleta vse učenke in skoraj vsi učenci. Pomembno je upoštevati tudi dejstvo, da otroci v vse večjem deležu dostopajo do spleta preko mobilnih telefonov, ki so po uporabnosti in uporabi najbrž že krepko presegli običajne računalnike.

Tabela 3: Način uporabe računalnika

Kaj počneš doma na računalniku?	učenke	učenci	skupaj
Nič	0 %	2 %	1 %
Za šolo	21 %	6 %	12 %
YouTube	19 %	23 %	21 %
Igre	26 %	40 %	35 %
Facebook	34 %	29 %	31 %

Učenci v največji meri uporabljajo računalnike za igranje računalniških iger, učenke pa za komuniciranje (razvidno iz tabele 3), kar potrjuje ugotovitve raziskave PISA 2003 (Eurydice, 2005). Največja razlika med spoloma je pri uporabi računalnika za šolo in računalniških igrah, ostali kategoriji (YouTube in Facebook) sta bolj izenačeni.

Tabela 4: Povprečen čas uporabe računalnika

Koliko časa preživiš doma pred računalnikom?	učenke	učenci	skupaj
0	0 %	2 %	1 %
1 uro	56 %	43 %	48 %
2 uri	23 %	19 %	21 %
3 ure	5 %	19 %	13 %
4 ure ali več	16 %	17 %	17 %

Na količino časa, ki ga učenci preživijo pred računalnikom, lahko vpliva več dejavnikov. Rezultati ankete so pokazali, da praktično vsi učenci vsak dan uporabljajo računalnik. Med njimi obstajajo razlike v času, ki ga namenijo uporabi. So se pa učenci pri tem vprašanju težko opredelili, koliko časa dejansko porabijo za delo z računalnikom.

Tabela 5: Delež učencev, ki uporabljajo računalnik v šoli

Ali uporabljaš računalnik v šoli?	učenke	učenci	skupaj
da	95 %	98 %	97 %
ne	5 %	2 %	3 %

Računalništvo je del obveznega (drugo triletje) in izbirnega programa (tretje triletje) za učence prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Ker so bili v raziskavo vključeni učenci od 7. do 9. razreda, ni nujno, da imajo izbirni predmet računalništvo. Je pa malo verjetno, da v današnjem času ne bi uporabljali računalnika v šoli tudi pri drugih predmetih. Predvidevamo, da učenci, ki so odgovorili, da računalnika v šoli ne uporabljajo, niso razumeli vprašanja ali pa si besedo »uporaba« razlagajo na drugačen način.

Tabela 6: Način uporabe računalnikov v šoli

Za kaj uporabljate računalnik v šoli?	učenke	učenci	skupaj
Za učenje (uporaba Worda, PowerPointa ali drugih programov)	61 %	96 %	79 %
Za drugo (iskanje po spletu, poslušanje glasbe, komuniciranje, igranje iger)	34 %	2 %	18 %

Učenje uporabe različnih programov je po mnenju večine sodelujočih v raziskavi (61 % učenk ter 96 % učencev) ključna dejavnost in namen, zaradi katere v šoli uporabljajo računalnik. Preostali, 34 % učenk in le 2 % učencev, menijo, da uporabljajo računalnik v šoli za druge dejavnosti, kot so iskanje podatkov po spletu, poslušanje glasbe, komuniciranje ter igranje iger. Na vsebino uporabe računalnikov v šoli vpliva učitelj, ki učencem dovoli, da igrajo računalniške igrice ali da navodila, da se na računalniku naučijo uporabljati določen program.

Tabela 7: Aritmetična sredina in standardni odklon odgovorov na vprašanja o pogojih računalniškega opismenjevanja in načinu uporabe po spolu

kategorija	spol	število	aritmetična sredina	standardni odklon
Imeti računalnik	dečki	52	1,0192	0,13868
	deklice	38	1,0526	0,22629
Dostop do spleta	dečki	52	1,0385	0,19418
	deklice	38	1,0000	0,00000
Vsebina dela doma	dečki	52	2,8846	0,96312
	deklice	38	2,7368	1,15511
Količina porabljenega časa na računalniku	dečki	52	2,0769	1,18564
	deklice	38	1,8158	1,11149
Uporaba računalnika v šoli	dečki	52	1,0192	0,13868
	deklice	38	1,0526	0,22629
Vsebina dela v šoli	dečki	52	1,3654	0,52502
	deklice	38	1,2895	0,56511

Prvi del raziskave, ki se je navezoval na dostopnost računalnika in način uporabe le-tega, smo končali s statistično analizo, s katero smo želeli preveriti ali morda obstajajo statistične povezave med posameznimi spremenljivkami in spolom učencev. Že pridobljeni podatki v tabelah od 1 do 6 so kazali na to, da ni statistične povezave. Dodatno smo to potrdili z izračunom aritmetične sredine (tabela 7) in T-testom (tabela 8), ki je potrdil, da v vzorcu učencev, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, spol nima vpliva na dostopnost digitalne tehnologije ali njegovo uporabo. Pri nobeni izmed testiranih kategoriji ni bilo statistično pomembnih razlik med spoloma.

Tabela 8: Ugotavljanje razlik med spoloma s t-testom,
pogoji računalniškega opismenjevanja, način uporabe računalnika

	Lavenov test		T-test			potrditev razlik med spoloma
kategorija	F	p-vrednost	t	df	2p-vrednost	
Imeti računalnik	3,065	0,084	-0,866	88	0,389	ni razlik
Dostop do spleta	6,451	0,013	1,428	51	0,159	ni razlik
Vsebina dela doma	4,523	0,036	0,642	70,873	0,523	ni razlik
Količina porabljenega časa na računalniku	0,847	0,360	1,059	88	0,292	ni razlik
Uporaba računalnika v šoli	3,065	0,084	-0,866	88	0,389	ni razlik
Vsebina dela v šoli	0,002	0,967	0,656	88	0,514	ni razlik

V drugem delu raziskave smo postavili naslednji hipotezi, in sicer: Obstajajo statistično pomembne razlike med samooceno znanja učenk in samooceno znanja učencev na področju računalniške pismenosti ter obstajajo statistično pomembne razlike med znanjem učenk in znanjem učencev glede računalniške pismenosti, ki smo jih prav tako preverili s t-testom. Želeli smo torej ugotoviti, ali spol lahko vpliva na samooceno oziroma znanje učencev in učenk.

Tabela 9: T-test za hipotezo H1-0, preverjanje vpliva spola na samooceno znanja

ničelna hipoteza	test	p-vrednost	2p-vrednost
Ni statistično pomembnih razlik med samooceno znanja učenk in samooceno znanja učencev na področju računalniške pismenosti.	t-test	0,729	0,364

P-vrednost testa je znašala 0,73, 2p-vrednost pa 0,36, kar je več kot 0,05, zato smo hipotezo H1 zavrnili. Med samooceno znanja učenk in samooceno znanja učencev na področju računalniške pismenosti ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 10: t-test za hipotezo H2-0, preverjanje vpliva spola na znanje

ničelna hipoteza	test	p-vrednost	2p-vrednost
Ni statistično pomembnih razlik med znanjem učenk in znanjem učencev glede računalniške pismenosti.	t-test	0,043	0,430

P-vrednost testa je znašala 0,04. 2p-vrednost t-testa je znašala 0,43, kar je več kot 0,05, zato smo hipotezo H2 zavrnili. Med oceno znanja učenk in učencev na področju računalniške pismenosti ni statistično pomembnih razlik.

3 Zaključek

Raziskovanje na področju uporabe računalnika, računalniške pismenosti otrok s posebnimi potrebami je bilo v preteklosti zapostavljeno. Zato smo želeli oblikovati izhodišče, na podlagi katerega bi bilo vsaj deloma mogoče oceniti pogoje za razvoj in spodbujanje računalniške pismenosti med učenci s posebnimi potrebami ter dejansko znanje le-teh. V raziskovalni nalogi je povzeto področje, v katerem smo se ukvarjali z vprašanjem morebitnega vpliva spola na področju uporabe in računalniške pismenosti otrok s posebnimi potrebami.

Ugotovili smo, da imajo učenci v veliki večini dostop do računalnika in da tudi šole omogočajo in spodbujajo uporabo računalnika ter razvoj računalniške pismenosti. Prav tako smo ugotovili, da ni statistično pomembnih razlik med spoloma glede na raziskovane kategorije, kot sta vsebina dela in količina dela. Enako velja tudi za področji samoocene znanja in dejanskega računalniškega znanja učencev s posebnimi potrebami.

Prepričani smo, da rezultati omogočajo raziskovanje kompleksnejših vprašanj, s katerimi bo mogoče v prihodnosti še uspešneje spodbujati razvoj računalniške pismenosti in uporabe računalnika med učenci s posebnimi potrebami, ki spadajo v eno izmed zapostavljenih družbenih skupin v Sloveniji in v svetu. Med drugim bi bilo potrebno ugotoviti, v kolikšni meri se računalniško znanje učencev s posebnimi potrebami razlikuje od znanja učencev, vpisanih v redni izobraževalni program. Prav tako bi bilo potrebno preveriti, ali se razlikujejo pogoji in dostopnost do digitalne tehnologije med omenjenima skupinama. V nadaljevanju bi bilo potrebno modernizirati učne načrte na področju računalniškega opismenjevanja. Družba se

je tako močno digitalizirala, da sedanji pristopi in obseg pridobivanja računalniške pismenosti lahko predstavlja za to populacijo vse večjo oviro pri enakovrednem dostopu in vključevanju v družbo. Eden izmed ključnih izzivov je vprašanje, kako učence spodbuditi, da bodo čas, ki ga sicer namenjajo uporabi računalnikov za zabavo v domačem okolju, hkrati uporabljali tudi za bolj načrtno učenje uporabe digitalne tehnologije. Tudi mi smo odgovorni za to, da bo razvoj digitalne tehnologije učencem s posebnimi potrebami vse bolj v pomoč in vse manj ovira pri doseganju družbene enakosti.

4 Viri in literatura

1. AMERICAN Association of University Woman (AAUW). *Tech-Savvy: Educating Girls in the New Computer Age*. [Online]. [Zadnja sprememba 2000]. [Citirano 4. julij 2016; 12.45]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.aauw.org/ 2000/techsavvy.html.
2. EURYDICE. *How Boys and Girls in Europe are finding their way with Information and Communication Technology*? PISA 2003. [Online]. [Zadnja sprememba 2005]. [Citirano 4. julij 2016; 13.40]. Dostopno na spletnem naslovu: pjp-eu.coe.int/ documents/1017993/1380104/euridyce-study-on-IT.pdf/1e863aab-afdb-462a-85af-df1a2f46bb63.
3. FERRARI, A. *Okvir za razvijanje in razumevanje digitalne kompetence v Evropi*. Luxembourg: European Comission. 2013.
4. KILLPACK, S. *The Gender Gap in the New Millennium: Girls and Technology*. [Online]. V: Jeraj Bojan Spol in uporaba računalnikov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. [Citirano 20. julij 2016; 19.28]. Dostopno na spletnem naslovu: http://hrast.pef.uni.lj.si/~joze/ seminarji/seminrs/0506/SPOL%20IN%20UPORABA%20RACUNALNIKOV.pdf.
5. KODRIČ, J. *Psihološko ocenjevanje otrok z motnjo v duševnem razvoju*. Strokovno gradivo - 3. posvet na temo Usmerjanje otrok z Downovim sindromom in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. [Online]. Ljubljana: Sožitje, Sekcija za Downov sindrom. [Zadnja sprememba 2010]. [Citirano 15. junij 2016; 21.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.centerjanezalevca.si/Datoteke/Jana_ Kodric_prispevek_

6. KONČAR, M., GORŠE, A. in RUPAR, T. *Računalniško informacijsko komunikacijska tehnologija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Teoretična izhodišča. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 2007.
7. KONČAR, M. in RABIČ, N. *Računalnik v vzgoji in izobraževanju učencev s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1999.
8. *KRITERIJI za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo: usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. [Uporaba od 1. 5. 2015]. [Citirano 13. junij 2016; 21.14]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zrss.si/?rub=3492.
9. *MLADI in računalniške igre*. [Online]. [Zadnja sprememba 2012]. [Citirano 4. julij 2016; 12.55]. Dostopno na spletnem naslovu: http://projekti.gimvic.org/2012/2e/ igre/.
10. *PRAVILNIK o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.* [Online]. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [Zadnja sprememba 2013]. [Citirano 20. junij 2016; 19.28]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/content?id=114834.
11. *PRILAGOJENI izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom – predmetnik*. [Online]. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [Zadnja sprememba 2012]. [Citirano 20. julij 2016; 19.34]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne potrebe/programi/PPzNIS.pdf.
12. PSIHOLOSKO_ocenjevanje.pdf.
13. VOVK-Ornik, N. *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. [Online]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [Zadnja sprememba 2015]. [Citirano 15. junij 2016; 21.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf.
14. *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami***.** [Online]. [Zadnja sprememba 12. julij 2011]. [Citirano 15. junij 2016; 21.37]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714.

Šolski center Ravne

Srednja šola Ravne

Martina Goričan

VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI NA SREDNJI ŠOLI RAVNE

INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AT SREDNJA ŠOLA RAVNE

Povzetek

Šolski sistem v Sloveniji omogoča izobraževanje dijakov s posebnimi potrebami tudi v srednjih šolah. Uspešnost vključevanja teh otrok je odvisna od prilagoditve posamezne šole. S socialno vključitvijo lahko ti dijaki pridobijo samozavest, samopotrditev in motivacijo za učenje. Vse to jim pomaga, da so uspešni v šoli in pozneje v vsakdanjem življenju. Integracija je uspešna, ko dijak usvaja znanja in se v šolskem okolju dobro počuti, pridobiva prijatelje, ki so ga sprejeli. Uspešna integracija pomeni tudi, da se dobro počutijo: dijak s posebnimi potrebami, njegovi starši, sošolci, starši ostalih dijakov ter delavci šole. V prispevku sem s konkretnimi primeri prikazala, kako se dijaki s posebnimi potrebami vključujejo v šolski proces na Srednji šoli Ravne.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, izobraževanje, integracija, inkluzija, avtizem, Aspergerjev sindrom

Abstract

The school system in Slovenia allows students with special needs to educate in high schools. The successful integration of these children depends on the adjustment of individual schools. By being socialy active students gain self-confidence, self-acceptance and motivation for studying. All of these skills help students to be more successful in school and in everyday life. The integration is successful when the student learns and feels good in the school environment and makes friends. A successful integration means that everyone feels well: the student with special needs, his parents, schoolmates, parents of other students, and school staff. In this article I demonstrated how the students with special needs integrate into the school system at Srednja šola Ravne.

Key words: students with special needs, education, integration, inclusion, autism, Asperger syndrome

1 Uvod in teoretična izhodišča

Leta 2000 smo v Sloveniji sprejeli Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki opredeljuje vzgojo in izobraževanje otrok ter mladostnikov s posebnimi potrebami. Zajema vrtce, osnovnošolsko, srednješolsko, poklicno in strokovno izobraževanje. Pozneje je bil zakon dopolnjen in ureja usmerjanje v različne programe, določa individualizirane programe. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa kategorije, v katere so razdeljeni otroci s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno – jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti.
-

Oseba z motnjami v duševnem razvoju ima določene ovire v mentalnem funkcioniranju in spretnostih, kot so komunikacija, skrb zase in socialne spretnosti. Osnovne sposobnosti učenja so počasnejše, kot bi bilo starosti primerno. Motnje v duševnem razvoju so lahko lažje, zmerne, težje in težke. Kadar ima otrok lažje motnje v duševnem razvoju se lahko priuči osnovnih poklicnih spretnosti in znanj.

Slepi in slabovidni so slabo vključeni v sistem rednega izobraževanja, ker šole niso pripravljanje in opremljene za takšne otroke. Problem je tudi v zagotavljanju dodatne strokovne pomoči. Slepi otroci potrebujejo vrsto dodatnih spodbud in podpore, da lahko nadomestijo izostanek vida.

Gluhi in naglušni otroci so zelo raznolika skupina in jih je treba obravnavati individualno glede na odstotek izgube sluha ter zmožnosti govorne komunikacije.

Starši se odločijo, kje bodo šolali svojega otroka – v Zavodu za gluho in naglušno mladino ali v redni obliki izobraževanja. Za slednje se odločijo, ko dobi otrok polžev vsadek.

Otroci z govorno – jezikovnimi motnjami imajo težave pri govornem izražanju. Težave se pojavljajo tudi na področju branja ter pri učenju, in sicer so lahko blage ali pa so celo funkcionalno nepismeni.

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare. V to skupino spadajo poškodbe gibalnega aparata ter centralnega živčevja.

Dolgotrajno bolni otroci imajo bolezen, ki se ne konča v treh mesecih.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so tisti, pri katerih se pojavljajo težave s pomnjenjem, mišljenjem in komunikacijo. Vzroki so v motnjah delovanja centralnega živčnega sistema. Zlasti velike težave so pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Primanjkljaji trajajo celo življenje in vplivajo na učenje ter vedenje. Tak otrok ima težave pri komunikaciji z vrstniki.

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti imajo pogosto agresivno vedenje, uživajo alkohol in droge, uničujejo tujo lastnino, bežijo od doma. Razlogi so individualni.

1.1 Integracija in inkluzija

Integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, ampak do tiste meje, ko lahko dosegajo standarde. Ko jih ne dosegajo več, se ne morejo več vključevati. Integracija pomeni, da se otrok prilagodi pričakovanjem, če želi priti v neko izobraževalno ustanovo.

Inkluzija pomeni, da se mora otrok še vedno prilagajati, vendar se mora prilagajati tudi okolje. Ugotavlja se, kaj otrok potrebuje, da je lahko vključen v redno izobraževanje in je pri tem uspešen. Inkluzija je lahko popolna in zagotavlja prilagoditve vsem otrokom s posebnimi

potrebami v rednem razredu, lahko pa je ta pristop individualen, selektiven, ko se takšni otroci deloma vključujejo v reden šolski sistem. Inkluzija je potrebna za vse otroke.

Integracija otrok s posebnimi potrebami je smiselna, ko otrok uspešno usvaja znanja in se v šolskem okolju dobro počuti. Otrok s posebnimi potrebami se mora vključiti v razred kot enakovreden partner, ki z vključitvijo nekaj pridobi, nekaj pa tudi da. Integracija je vedno tudi proces spreminjanja šole v smeri izboljšave kakovosti izobraževalnega procesa in procesa socializacije za vse učence (Opara, 2005).

Inkluzija kot posledica socialne integracije je značilna za demokratične države, ki sprejemajo načela multikulturnosti in kulturnega napredka za vse otroke. Zato je za integracijo kot za inkluzijo najpomembneje, da se opušča vrednotenje otroka s posebnimi potrebami na podlagi motnje in se poskuša razumeti njegove potrebe ter ga vključiti v redni šolski sistem.

1.2 Integracija v Sloveniji

V Sloveniji je bil opravljen velik premik k integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne ustanove. Pogoji za izvajanje integracije se od regije do regije razlikujejo. Vsekakor ni dovolj, da otroke s posebnimi potrebami le namestimo v redne izobraževalne ustanove. V praksi se pogosto izvaja le dodatna strokovna pomoč, manj pozornosti se posveča prilagoditvam v procesu poučevanja, ki pa je za otroke s posebnimi potrebami nujno potreben. Treba je zagotoviti ustrezne pogoje in možnosti za šolanje v domačem okolju. Ne zadošča samo fizična integracija, ampak mora biti uspešna tudi v socialnem in funkcionalnem smislu. Pomembna so tudi pozitivna stališča do inkluzivnega izobraževanja. Še vedno veliko pedagoških delavcev meni, da otroci s posebnimi potrebami ne sodijo v redne šole, zato sta integracija in inkluzija oteženi. Raziskave kažejo, da je integracija v Sloveniji napredovala. Pogosto se dogaja, da starši od svojega otroka pričakujejo preveč. Težko sprejmejo, da otrok v redni šoli ne more dosegati minimalnih standardov in zato ti precej trpijo. Takrat morajo sprejeti, da se ga vključi v kakšen drug sistem. Nestrokovno vključen otrok v prezahteven program se čustveno zlomi in se to odraža z vedenjskimi motnjami. Včasih si starši želijo, da bi se njihov otrok normalno vključil v socialno okolje in ne upoštevajo otrokovih sposobnosti ter tudi želja. Odklanjajo pomoč strokovnjakov in tako njegove težave samo še povečujejo.

Tak otrok nima odločbe, ki bi ga uvrstila v enega od programov integracije in ni upravičen do pomoči, ki jo potrebuje.

Postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami se začne na pobudo starša ali izobraževalne ustanove. Zahteva se vloži na pristojni območni enoti Zavoda za šolstvo. Vlogo prouči Komisija za usmerjanje in Zavod za šolstvo izda odločbo.

2 Vključevanje dijakov s posebnimi potrebami na Srednji šoli Ravne

2.1 Inkluzija na Srednji šoli Ravne

Na Srednji šoli Ravne je bilo v šolskem letu 2015/2016 35 dijakov s posebnimi potrebami. Zavod za šolstvo izda odločbe, v katerih so zapisane vrste in stopnje primanjkljaja, obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči ter pripomočke, ki jih dijaki potrebujejo. Včasih določi tudi spremljevalca za fizično pomoč. Ravnateljica določi strokovno skupino, ki pripravi individualiziran program za posameznega dijaka. Strokovno skupino sestavljajo: svetovalna delavka, razrednik, razredni učiteljski zbor in po potrebi še zunanji sodelavci. Starši in dijak so vključeni v pripravo in spremljanje individualiziranega programa. Za napredovanje v višji razred mora dijak dosegati minimalna znanja, delati domače naloge, hoditi na dodatno strokovno pomoč in biti aktiven pri pouku. Naloga staršev je, da nadzorujejo, usmerjajo, preverjajo in podpirajo dijaka.

Dodatna strokovna pomoč se v srednjih šolah v večini nudi kot učna pomoč in manj kot rehabilitacijska pomoč. Dijaka je treba privaditi, kako naj živi s svojimi ovirami, kako naj uporablja določene pripomočke in trenira druge funkcije.

Na Srednji šoli Ravne dodatna strokovna pomoč poteka pred in po pouku, kar je za te dijake prenaporno.

Delavci naše šole smo se z leti, saj prihaja med nas vedno več otrok s posebnimi potrebami, vedno bolj prilagajali novim razmeram. Prilagajamo pouk in preverjanje znanja glede na odločbe. Največkrat uporabljene prilagoditve:

- podaljšan čas v procesu poučevanja (več razlage, utrjevanja in ponavljanja snovi);
- uporaba tehničnih pripomočkov;
- prilagoditev ustnega in pisnega preverjanja znanja (napovedano ustno preverjanje znanja, podaljšan čas pisanja);
- zagotovitev posebnega prostora za umiritev dijaka;
- prilagoditve na zaključnem izpitu in poklicni maturi …

2.2 Primeri dela z dijaki s posebnimi potrebami

Diskleksija: vedno več imamo takšnih primerov. Dijaki ima težave pri branju in pisanju. Berejo počasi, izpuščajo besede, slabo razumejo prebrano, imajo težave pri obdelavi besedila, zamenjujejo črke. Težave imajo tudi pri reševanju besedilnih nalog pri matematiki. Dijaku priskrbimo fotokopije z ustrezno pisavo, lahko uporablja žepno računalo in računalnik. Pri popravljanju pisnih nalog je večja toleranca za izpuščene in zamenjane črke. Dijak je lahko upravičen pisnega preverjanja znanja ali ima podaljšan čas pisanja. Ne bere na glas pred razredom. Veliko dijakov z disleksijo ima zelo dober spomin.

Naglušnost: naglušen dijak sedi pri oknu v drugi vrsti, ker tako najlažje razbere, kaj govori učitelj. Učitelji pazimo, da smo obrnjeni proti razredu. Preverjamo njegove zapiske in pri pouku smo nazornejši. Delamo več tabelskih slik. Pri ustnem preverjanju znanja uporabljamo izraze, ki so dijaku razumljivi. Vprašanja so kratka, postavljamo podvprašanja. Upoštevamo skromnejši besedni zaklad. Pri pisnem preverjanju ima podaljšan čas. Pri praktičnem pouku in športni vzgoji so učitelji pazljivi na dijaka, ker ima polžev vsadek.

Slabovidnost: dijak ima samo 10 % vid. Sedi v drugi vrsti na sredini. Zelo se trudi, da si vse zapiske naredi sam. Kljub temu mu določeno snov fotokopiramo, uporabimo večje črke tudi pri pisnem preverjanju znanja. Uporabljamo male tiskane črke, ki so bolj berljive, delamo večje razmike med vrsticami in odstavke. Lahko izkoristi podaljšan čas pisanja. Papir se ne sme bleščati. Lahko uporablja tudi lupo in računalnik. Zelo uporabna so gradiva v elektronski obliki.

Govorno – jezikovne motnje: dijak jeclja, zato ima na šoli zagotovljeno dodatno pomoč logopedinje. Pri nekaterih predmetih nima ustnega preverjanja znanja. Dijak ne bere glasno pred razredom.

Dolgotrajno bolni: dijakom kopiramo učno snov. V bolnišnici, v Soči in doma jih obiskuje svetovalna delavka, po potrebi tudi učitelji. Snov razdelimo na manjše sklope. Ocene pridobivajo postopno, v primeru poslabšanja zdravstvenega stanja imajo možnost manjšega števila ocen v redovalnem obdobju, možen je podaljšan čas pisnega preverjanja znanja. Včasih zapisuje odgovore na testu, po nareku dijaka, izbrani učitelj. Trenutno imamo dijaka z avtoimunsko boleznijo in dijaka s kapjo hrbtenjače. Pred leti smo imeli dijaka z juvenilnim revmatoidnim artritisom. Zagotovljen mu je bil spremljevalec, ker je bil na invalidskem vozičku. Spremljevalec ni bil prisoten pri pouku. Šola je takrat dobila dvigalo, urnik je bil za razred narejen tako, da je bilo čim manj selitev med učilnicami.

Invalidnost: vsako leto imamo dijake, ki so invalidni, največkrat ne morejo hoditi. Največkrat je invalidnost posledica prometnih nesreč. Šola je nova in nima arhitektonskih ovir in ima dvigalo. Invalidom je urejen dostop do vseh šolskih prostorov.

Motnje pozornosti in koncentracije: težave lahko izvirajo iz specifičnih učnih težav, nespodbudnih družinskih razmer, lahko se dijak med poukom dolgočasi zaradi prelahke snovi. Pri nekaterih je v ozadju kronično nevrološko stanje, ko se dijaki ne morejo osredotočiti na nalogo in ohraniti pozornost. Pri nekaterih je prisotna tudi hiperaktivnost. Takšni dijaki sedijo v sprednjih vrstah, zraven njega sedi sošolec, ki mu lahko priskoči na pomoč. Dijakom dajemo dodatna navodila in razlage ter preverjamo razumevanje. Učimo s pomočjo asociacij. Dijakom napovemo ustno preverjanje znanja.

Avtizem in Aspergerjev sindrom: letošnje šolsko leto imamo prvič dijaka z avtizmom in dijaka z Aspergerjevim sindromom. Spopadli smo se z veliko težavami. V prvi vrsti je treba izobraziti učitelje, sošolce in starše ostalih otrok o tej motnji. Dijak z avtizmom ima veliko večje težave kot dijak z Aspergerjevim sindromom. Pozna vsa glavna mesta držav, ne prenese dotikov, zelo ga motijo spremembe. Profesor športne vzgoje je njegov

spremljevalec. Med malico se rekreirata in igrata kitaro. Dijak z Aspergerjevim sindromom se zelo rad dotika in riše vlake.

Pri obeh uporabljamo podobne metode dela: učitelji se poskušamo držati ustaljenega reda pri pouku, ne uporabljamo abstraktnih besed, uporabljamo veliko slikovnega gradiva, ne uporabljamo veliko neverbalne komunikacije, pregledujemo zapiske, pri ustnem preverjanju znanja dajemo jasna vprašanja, pri pisnem preverjanju znanja imata podaljšan čas pisanja v posebnem prostoru, v času malice se umakneta v poseben prostor, pri športni vzgoji jima učitelj pomaga premagati strah.

Dijaki z avtizmom se težko vključijo v družbo sošolcev, se smejijo ob neprimernih situacijah, težko vzpostavijo očesni kontakt, hodijo po prstih, delajo obrazne grimase, motijo jih nepredvidene situacije, močna svetloba, hrup …

3 Zaključek

Družba si mora prizadevati za odpravo ovir in izenačenje možnosti, da bi tudi dijaki s posebnimi potrebami postali enakopravni in enakovredni člani družbene skupnosti.

Dijaki s posebnimi potrebami potrebujejo za vsakdanje življenje in delo različne oblike pomoči in prilagoditev. Treba jih je sprejeti, takšne kot so in jim zagotoviti, kar potrebujejo za svoj razvoj tudi na področju izobraževanja.

Dijak s posebnimi potrebami se mora velikokrat spopasti z neuspehom v šoli ter z občutkom manjvrednosti in izključenosti iz razredne skupnosti. Zato je pomembno, da jim v šoli pomagamo vsi zaposleni in sošolci. Učitelji smo premalo usposobljeni za delo s temi dijaki in potrebujemo dodatno strokovno usposabljanje. Osveščati je treba tudi ostale dijake na šoli ter njihove starše. Tudi mediji bi lahko več predstavljali to tematiko.

Največji problem je v normativu dijakov v razredu, ki ima dijaka s posebnimi potrebami. Danes se to le redko upošteva in to je ključni problem.

4 Viri in literatura

1. BLATNIK, M. *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje.* Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2005.
2. JOŠT, M. *Učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli.* Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2010.
3. OPARA, B. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana. 2005.
4. *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP –UPB 1). Ur. l. RS 54/2000.

OŠ Gradec, Litija

Mag. Mateja Gorše

DRUGAČNI NAČINI REŠEVANJA KONFLIKTOV NA OSNOVNI ŠOLI

DIFFERENT WAYS OF CONFLICT RESOLUTION IN THE PRIMARY SCHOOL

Povzetek

Konflikti so sestavni del našega življenja. Osnovna šola kot kompleksen sistem v tem pogledu ni izjema, saj tudi v šolskem življenju prihaja do konfliktnih situacij, zato je širjenje zavedanja o problematiki medosebnih odnosov in pomembnosti konstruktivnega reševanja konfliktov njen nujni sestavni del. V okviru komunikacijskih strategij reševanja konfliktov so se pri nas pričeli uporabljati novi modeli, katerih temelji izvirajo iz ZDA ter Evrope in vključujejo bolj konstruktivistično utemeljene pristope pri reševanju konfliktov. Med temi je tudi mediacija, ki ji v svojem prispevku namenjam osrednjo pozornost. V prispevku tako na kratko predstavim tradicionalne pristope k reševanju konfliktov ter njihove pomanjkljivosti, se osredotočim na mediacijo kot konstruktivno obliko reševanja konfliktov ter predstavim njene prednosti in vplive na šolsko klimo. Kot primer dobre prakse pa predstavim uvajanje mediacije na šoli, kjer delam in sodelujem pri usposabljanju vrstniških mediatorjev.

Ključne besede: šolska mediacija, vrstniški mediatorji, šolska klima

Abstract

Conflicts are an integral part of our lives. Primary school as a complex system in this regard is no exception. In school life as well as in real life there are conflict situations, therefore spreading the awareness about the problem of interpersonal relationships and the importance of constructive conflict resolution it is its necessary part. In the context of the communication strategies of solving conflicts we started using the new models, which come from the US and Europe and include more constructivisticsally based approaches in conflict solving. This includes mediation, which is the main topic of my presentation. The article also briefly introduces traditional approaches to conflict solving and their shortcomings, it also focuses on mediation as a constructive form of conflict solving and presents its advantages. As an example of a good practice I introduce our experience with starting of mediation at the school where I work and participate in the training of peer mediators.

Key words: school mediation, peer mediators, school climate

1 Uvod

Konflikti so sestavni del našega življenja. Osnovna šola kot kompleksen sistem v tem pogledu ni izjema, saj tudi v šolskem življenju prihaja do konfliktnih situacij, zato je širjenje zavedanja o problematiki medosebnih odnosov in pomembnosti konstruktivnega reševanja konfliktov njen nujni sestavni del. Strategije reševanja konfliktov bi morale biti učiteljem dobro znane, saj le konflikt, ki je uspešno razrešen, pripomore k izboljšanju odnosov in osebni rasti udeležencev.

V okviru komunikacijskih strategij reševanja konfliktov so se pri nas pričeli uporabljati novi modeli, katerih temelji izvirajo iz ZDA ter Evrope in vključujejo bolj konstruktivistično utemeljene pristope pri reševanju konfliktov. Med temi je tudi mediacija, ki ji v svojem prispevku namenjam osrednjo pozornost.

Za reševanje konfliktov v razredu različni učitelji uporabljajo različne pristope. Med pogostejše pristope avtorji knjižice Šolska in vrstniška mediacija (Iršič, Borštnar, Marič in Lorber, 2010) prištevajo:

- ustvarjanje pozitivne klime v razredu,
- potlačevanje, odpravljanje ali ignoriranje konflikta (npr.: presedanje učencev, ignoriranje konflikta, preusmerjanje pozornosti ipd.),
- spodbujanje učencev k samostojnemu reševanju konfliktov,
- reševanje konflikta z mediacijo s strani učitelja,
- razsodba glede konflikta s strani učitelja.

Tradicionalni pristopi k reševanju konfliktov imajo svoje pomanjkljivosti in omejitve. Iršič idr. (2010) navajajo, da tradicionalni pristopi k reševanju konfliktov učencev ne učijo tehnik reševanja konfliktov z namenom povečati sposobnosti samostojnega reševanja konfliktov, ne nudijo možnosti za proaktivno sodelovanje pri razreševanju konfliktov, ne posredujejo v zgodnji fazi nastanka konfliktov, ampak šele, ko konflikt prerase meje kršenja šolskih pravil, minimalizirajo uporabo postopka razsodbe in mediacije, ne izkoriščajo učinkovito človeških virov v smislu, da bi učenci lahko opravljali naloge reševanja lažjih konfliktov in s tem razvili pomembne tehnike, potrebne v postopku mediacije.

»Mediacija je proces, v katerem tretja nevtralna stran – mediator oziroma mediatorji – podpira dve (ali več) strani s spornim vprašanjem ali področjem pri razjasnjevanju

nesporazuma in iskanju skupne rešitve.« (Iršič, 2010, str. 61) »Pomembno je, da je tretja oseba pravična in da udeleženca spora verjameta v njeno nepristranskost. Mediacija omogoča sprtima udeležencema (otrokoma, učitelju in otroku, učitelju in staršem ipd.) opredeliti njune probleme in potrebe, izraziti občutke in strahove, spoznati občutke in strahove druge strani, predlagati rešitve s svojega vidika, iskati akcijske ideje, vrednotiti možne posledice dejavnosti, izbirati in se strinjati z dejavnostjo, ki jo bosta sprejela in izvedla.« (Pšunder, 1998, str. 65)

Mediacija v šoli učence spodbuja k pozitivni komunikaciji, uči jih sprejemanja odgovornosti za svoja ravnanja, spodbuja jih, da konflikte rešujejo tako, da prisluhnejo drug drugemu, razvijajo kritično mišljenje in veščine za razreševanje konfliktov, hkrati pa spodbuja osebno rast učenca, zmanjšuje nasilje in agresijo, uči, ozavešča in širi družbene vrednote, kot so nenasilna komunikacija, spoštovanje, odgovornost, poštenje, sožitje, mirno in kvalitetno sobivanje (Jezernik Špec, 2008).

Vključitev spretnosti obvladovanja konfliktov s pomočjo mediacije v šolski vsakdan in njeno redno prakticiranje pripravlja učence na življenje v družbi, zmanjšuje napetosti in je način za normalizacijo medčloveških odnosov (Metelko Lisec, 2009).

Koristi, ki jih prinaša vrstniška mediacija, je mnogo. Cohen (2012), avtor knjige Učenci razrešujejo konflikte, jih strni v naslednje ugotovitve:

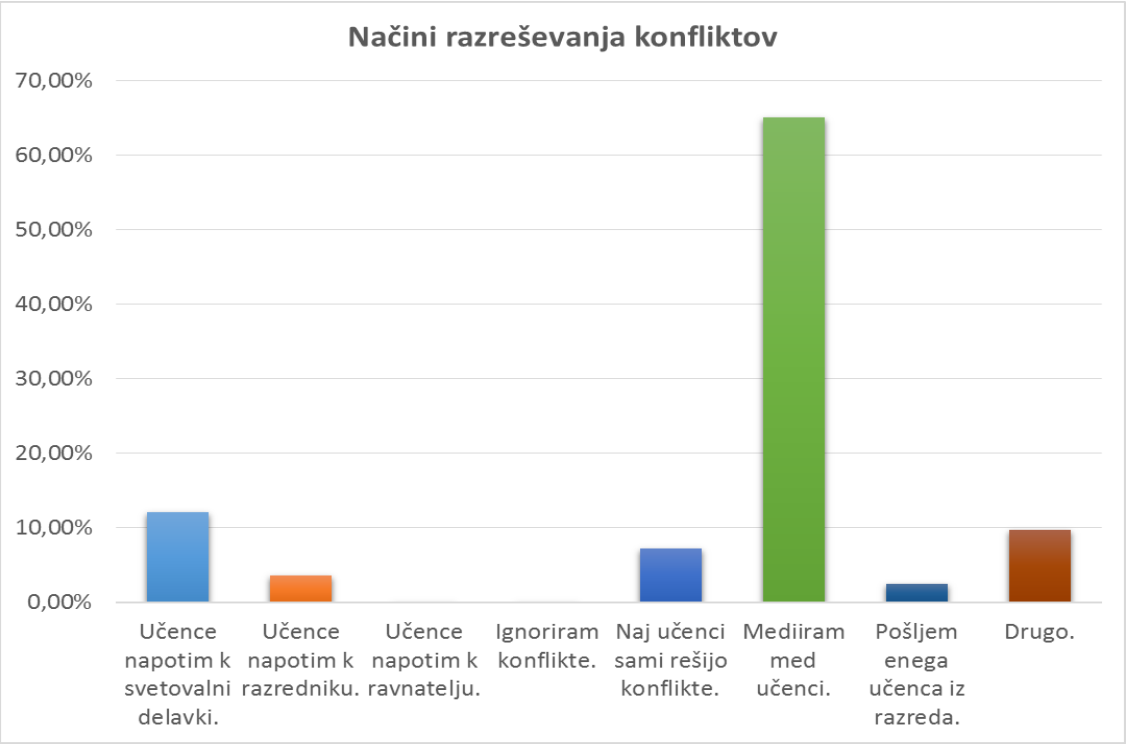
- z mediacijo se konflikti uspešno razrešujejo;
- z vrstniško mediacijo usvojijo učenci pomembne življenjske veščine, kar velja tako za mediatorja kot preostala udeleženca;
- naučene veščine lahko učenci prakticirajo v konkretnih sporih iz vsakdanjega življenja;
- vrstniška mediacija spodbuja učence, da raje uporabijo mediacijo, kot da bi spore reševali nasilno;
- vrstniška mediacija opolnomoči učence in povečuje samozavest;
- mediacijski proces privabi iz učenca vrline, kot so opravičilo, želje po odpuščanju, prijateljstvo;
- mediacija prispeva k osebnostni rasti posameznika;
- učenci z mediacijo dobijo boljši vpogled v konflikte;

– izboljšuje splošno klimo v šoli in poglablja vzgojni vpliv šole idr.

2 Uvajanje šolske mediacije ter usposabljanje vrstniških mediatorjev na OŠ Gradec

2.1 Najpogostejši pristopi reševanja konfliktov na OŠ Gradec

Najpogostejši pristopi, ki se jih učitelji poslužujejo na OŠ Gradec, pridobljeni na podlagi analize rešenih vprašalnikov (Priloga 1), so razvidni iz spodnjega grafa (Graf 1). Učitelji najpogosteje za razreševanje konfliktov uporabljajo mediacijo, ki jo izvajajo sami. Ostali pristopi so redkeje zastopani (učence napotijo k socialni delavki, pozovejo učence, da konflikt rešijo sami in drugo). Kot drugo pa učitelji navajajo individualne razgovore, socialne igre in igre vlog ter zapis konflikta v obliki zgodbe.



Graf 1: Načini reševanja konfliktov na OŠ Gradec

2.2 Uvajanje mediacije in usposabljanje vrstniških mediatorjev na OŠ Gradec

Na osnovni šoli Gradec smo se za postopno uvajanje mediacije odločili v šolskem letu 2014/15, in sicer je vodstvo šole sprva namenilo sredstva za usposabljanje dveh učiteljev. Usposabljanje učiteljev mediatorjev je potekalo na Zavodu Rakmo, in sicer v dveh sklopih. Najprej sva se izbrani učiteljici usposabljali v okviru 140-urnega osnovnega usposabljanja za transformativnega mediatorja in si pridobili naziv mediator. Sledil je drugi, nadaljevalni sklop v šolskem letu 2015/16, kjer sva si v okviru 50 urnega usposabljanja pridobili še dodatna specifična znanja s področja šolske mediacije. Oba sklopa usposabljanj sta vključevala tako teoretični kot tudi praktični preizkus ter pridobivanje praktičnih izkušenj v skladu s standardi za izvajanje mediacijskih usposabljanj Združenja mediacijskih organizacij Slovenije - MEDIOS.
V drugi polovici šolskega leta 2015/16 sva usposobljeni šolski mediatorki pričeli z usposabljanjem vrstniških mediatorjev. Pred začetkom usposabljanja smo z vodstvom šole izdelali »Časovni načrt uvajanja in izvedbe vrstniške mediacije« (Priloga 2). V okviru časovnega načrta smo oblikovali svetovalno skupino, izbrali koordinatorja vrstniške mediacije, se dogovorili, na kakšen način bomo vzdrževali program vrstniške mediacije, kako ga bomo predstavili različnim deležnikom in drugo.

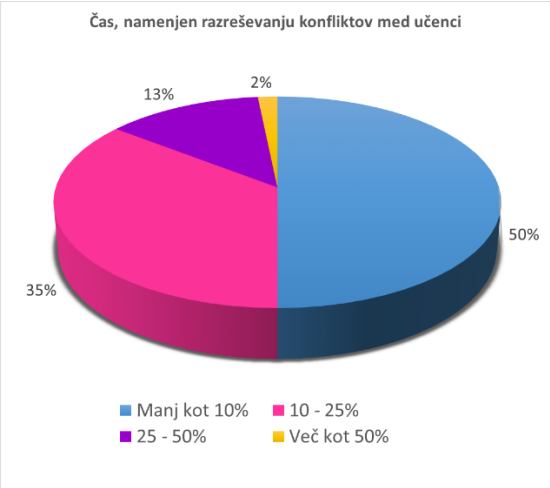
Usposabljanje vrstniških mediatorjev je potekalo v okviru interesne dejavnosti, in sicer v dveh manjših skupinah po 8 učencev (Slika 1). Pri izboru učencev so s svojimi predlogi sodelovali učitelji, ki učence poučujejo. Predlaganim učencem je bila na skupnem srečanju podrobneje predstavljena vrstniška mediacija in način končnega izbora učencev. Končni izbor je potekal na podlagi razgovorov z učenci ter po posvetu svetovalne skupine. Svetovalna skupina je pri izboru upoštevala učenčevo lastno željo po usposabljanju, pa tudi osebnostne lastnosti učencev, kot so odgovornost, empatija, komunikacijske spretnosti, predanost, spoštovanje vrstnikov, zmožnost ohranjanja zaupnosti.

Slika 1: Del skupine vrstniških mediatorjev na eni od ur usposabljanja

Po končanem izboru so se izbrani učenci s podpisom pogodbe zavezali, da bodo dokončali usposabljanje, vsaj eno leto opravljali vlogo vrstniškega mediatorja, zagotavljali zaupnost vseh mediacij, kot odgovorni mediatorji vodili mediacijska srečanja v skladu s postopkom, poskušali ohranjati ustrezno vedênje na šoli, kar pomeni vključevanje mediacijskih veščin v medsebojnih konfliktih. Šola pa si je s strani staršev pridobila tudi soglasja za vključitev izbranih učencev v program vrstniške mediacije.

Usposabljanje vrstniških mediatorjev je potekalo in se bo nadaljevalo po predvidenem načrtu (Priloga 3). V tekočem šolskem letu smo zaključili s prvo polovico usposabljanj, nadaljevali pa bomo v šolskem letu 2016/17. Učenci so trenutno usposobljeni do točke, ko že lahko mediirajo v lažjih konfliktnih situacijah, zavedajo se pomena nevtralnosti, prostovoljnosti in zaupnosti v postopku mediacije.

Poleg usposabljanj za vrstniške mediatorje pa so na šoli potekale tudi druge aktivnosti, povezane s programom uvajanja šolske mediacije. V prvi vrsti se je izvedla anketa (Priloga 1) med zaposlenimi pedagoškimi delavci, s katero smo želeli oceniti potrebe po uvajanju vrstniške mediacije. Učitelji so med drugim ocenili, koliko časa trenutno namenjajo reševanju konfliktov (Graf 2), na kakšen način rešujejo konflikte in kako uspešne se jim zdijo njihove lastne metode (Graf 3) in metode reševanja konfliktov, ki jih uporablja vodstvo šole. Učitelji so se opredelili tudi glede najpogostejših vzrokov za nastanek konfliktov ter jih časovno in prostorsko umestili.



Graf 2: Čas, ki ga učitelji na OŠ Gradec namenijo reševanju konfliktov

Graf 3: Ocene učiteljev glede učinkovitosti lastnih metod reševanja konfliktov

Večina anketiranih pedagoških delavcev meni, da je uvajanje programa vrstniške mediacije dobra ideja, verjamejo v njegovo delovanje, hkrati pa je večina pripravljena učence tudi napotiti na vrstniško mediacijo (Tabela 1).

Tabela 1: Ocene pedagoških delavcev glede uvajanja programa vrstniške mediacije

	Se strinjam.	**Se ne strinjam.**	**Ne vem**
Mislim, da je vrstniška mediacija dobra ideja.	59	0	3
Mislim, da bi ta program deloval na naši šoli.	53	0	9
Učence bi brez težav napotil na program vrstniške mediacije.	48	0	14

V procesu uvajanja vrstniške mediacije smo se lotili tudi priprave pravilnika o šolski mediaciji, katerega namen je opredelitev postopka mediacije in napotitve na mediacijo ter vzpodbujanje uporabe mediacije v šoli za doseganje boljšega sodelovanja in komunikacije med učenci, učitelji, vodstvom šole ter starši za uspešnejše delovanje šole kot celote. Pravilnik je bil dan v strokovno obravnavo vsem zaposlenim na šoli. V naslednjem šolskem letu pa načrtujemo strokovno obravnavo razširiti še na svet staršev in svet zavoda, ki bo po koncu obravnave tudi pristojen za sprejetje pravilnika.

3 Evalvacija in zaključek

Na dosedanje delo so se pozitivno odzvali tako učenci in starši kot tudi zaposleni. Glede na analizo vprašalnikov menimo, da so učitelji na OŠ Gradec uvajanju programa vrstniške mediacije naklonjeni, zato bomo s programom na šoli nadaljevali, ga postopoma širili in dopolnjevali. V program uvajanja želimo vključiti vse deležnike in si pridobiti čim širšo podporo.

Proces uvajanja programa vrstniške mediacije je torej na OŠ Gradec zastavljen široko, zato je seveda potrebno le-temu nameniti dovolj časa in sredstev. V prihodnje načrtujemo dodatno usposabljanje zaposlenih, spremljanje primerov mediacije in vzdrževanje evidence primerov, širjenje programa in promocijo, organizacijo rednih sestankov z mediatorji, vrednotenje programa, načrtovanje možnega širjenja programa v ostale šole znotraj sistema (podružnične šole) in drugo.

4 Viri in literatura

1. COHEN, R. *Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah.* Ljubljana: Zavod Rakmo. 2012.
2. *DIREKTIVA 2008/52/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 21. maja 2008 o nekaterih vidikih mediacije v civilnih in gospodarskih zadevah.* [Online]. Uradni List EU 136 (24. 5. 2008). [Citirano 4. avg. 2016; 7.30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:136:0003:0008:sl:PDF.
3. *EVROPSKI kodeks vedenja in ravnanja za mediatorje.* [Online]. [Citirano 4. avg. 2016;9.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://ec.europa.eu/civiljustice/adr/adr_ec_code_conduct_sl.pdf.
4. IRŠIČ, M. *Mediacija.* Ljubljana: Zavod Rakmo. 2010.
5. IRŠIČ, M. et al. *Šolska in vrstniška mediacija.* Ljubljana: Zavod Rakmo. 2010.
6. JEZERNIK Špec, R. Vrstniška mediacija. V *Zbornik prispevkov 4. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo*. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko – Slovenska nacionalna sekcija FICE. 2008. Str. 84, 85.
7. METELKO Lisec, T. Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. *Vzgoja*. 2009, št.(letn. 41), str. 4–6.
8. PŠUNDER, M. *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1998.
9. *ZAKON o mediaciji v civilnih in gospodarskih zadevah /ZMCGZ/.* [Online]. Uradni list RS, št. 56 (6. 6. 2008). [Citirano 4. avg. 2016; 9.20]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.uradni-list.si/1/content?id=86875.

5 Priloge

Priloga 1: Vprašalnik za učitelje »Ocenitev potreb uvajanja vrstniške mediacije«

Spoštovani učitelji!

Razmišljamo o uvajanju programa vrstniške mediacije v šoli. V programu mediacije sta se usposabljali dve naši učiteljici, ki bosta usposobili skupino vrstniških mediatorjev. Slednji bodo pomagali svojim vrstnikom razreševati medosebne konflikte. Izkušnje kažejo, da programi mediacije v šolah vplivajo na zmanjšanje števila vzgojnih ukrepov in izključitev, izboljšanje klime v šoli in povečanje samozavesti učencev na šolah po vsej državi.

Potrebujemo vaše informacije in vaše mnenje. Prosim, izpolnite ta kratek zaupen vprašalnik in ga vrnite v tajništvo do _____.

Že vnaprej se vam zahvaljujemo.

1. **Koliko časa med poukom porabite za razreševanje konfliktov med učenci?**

   A. Manj kot 10 %.
   B. 10–25 %.
   C. 25–50 %.
   D. Več kot 50 %.

2. **Kako se običajno lotite razreševanja konfliktov med učenci?**

   A. Učence napotim k svetovalni delavki
   B. Učence napotim k razredniku.
   C. Učence napotim k ravnatelju.
   D. Ignoriram konflikte.
   E. Naj učenci sami rešijo konflikte.
   F. Mediiram med učenci
   G. Pošljem enega učenca iz razreda.
   H. Ostalo: _____

3. **Kako učinkovite so metode, ki jih trenutno uporabljate za razreševanje konfliktov med učenci — posebej v smislu preprečevanja ponovitve konflikta?** (Obkrožite eno število.)

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
   Neučinkovite **Zelo učinkovite**

4. **Kako učinkovite so metode vodstva šole, ki jih uporabljajo za razreševanje konfliktov med učenci — posebej v smislu preprečevanja ponovitve konflikta?** (Obkrožite eno število.)

   1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
   Neučinkovite **Zelo učinkovite**

5. **Glede česa pride do večine konfliktov med učenci?**

   A. Čenče/govorice.
   B. Težave s fantom/punco.
   C. Zmerjanje.
   D. Nešportno vedenje.
   E. »Špricanje« pouka.
   F. Klike/tolpe.
   G. Rasne napetosti.
   H. Ostalo _____

6. Kje se zgodi največ konfliktov?

A. Na hodniku.
B. V razredu.
C. V jedilnici.
D. V telovadnici.
E. Ostalo _____

7. Kdaj se zgodi največ konfliktov?

A. Pred poukom.
B. Med poukom.
C. Med kosilom.
D. Po pouku.
E. Med odmori.
F. Ostalo_____

8. Prosimo, odkljukajte izjave, s katerimi se strinjate, ne strinjate ali ne veste.

	Se strinjam	Se ne strinjam	Ne vem
Mislim, da je vrstniška mediacija dobra ideja.			
Mislim, da bi ta program deloval na naši šoli.			
Učence bi brez težav napotil na program vrstniške mediacije.			

9. Komentar ali predlog.

10. Če ste zainteresirani za udeležbo na usposabljanju o razreševanju konfliktov oz. mediacijskem usposabljanju za učitelje, prosimo, napišite svoje ime tukaj:

Priloga 2: Časovni načrt uvajanja in izvedbe vrstniške mediacije

Časovni načrt je napotek za implementacijo vrstniške mediacije na OŠ GRADEC, Bevkova ulica 3, 1270 Litija. Uspešna izvedba programa vrstniške mediacije zahteva nekajmesečno načrtovanje.

1. STOPNJA: ZAGOTOVITEV PODPORE IN RAZVOJ PROGRAMA
(Zagotovitev podpore in razvoj programa lahko poteka pred šolskim letom, v katerem bo šola implementirala program.)

DEJAVNOST	ČASOVNI PREDLOG
Kontakt z vodstvom šole za ocenitev interesa po uvedbi mediacije.	ponedeljek, 29. 1. 2016
Ocena potreb po vrstniški mediaciji. - Razdelitev vprašalnikov učiteljem. -	torek, 8. 3. 2016 (JUS) – učitelji oddajo do 14. 3. 2016 v predal Mateje Gorše
Predstavitev koncepta vrstniške mediacije na sestanku zaposlenih.	junij/avgust 2016
Predstavitev vrstniške mediacije skupini učencev.	sreda, 16. 3. 2016 na RU
Oblikovanje svetovalne skupine.	ponedeljek, 29. 2. 2016
Organiziranje rednih sestankov s svetovalnim odborom zaradi oblikovanja pravil: zaupnost, prostovoljnost, vprašanja, ki so primerna za mediacijo, usposabljanje, načrtovanje, elementi učnega načrta in ovrednotenje programa.	četrtek, 5. 5. 2016 ob 7.00

2. STOPNJA: UVAJANJE PROGRAMA
(2. stopnja se začne, ko je zagotovljena vsaj minimalna denarna podpora.)

A. PRED – USPOSABLJANJE	
DEJAVNOST	**ČASOVNI PREDLOG**
Izbira koordinatorja vrstniške mediacije.	ponedeljek, 29. 2. 2016
Izvajanje neobveznih usposabljanj za osebje.	šolsko leto 2016/17
Odločanje glede začetka usposabljanj za učence (s soglasjem vodstva šole in učiteljev).	začetek aprila 2016
Iskanje predlogov za udeležence.	torek, 8. 3. 2016 (JUS) – učitelji oddajo do 14. 3. 2016 v predal Mateje Gorše
Organiziranje časa in prostora, oskrba z materialnimi sredstvi za usposabljanje (prostor in čas izvajanja).	september 2016
Razgovori s kandidati.	do konca marca
Izbira kandidatov, ki se bodo usposabljali.	do konca marca
Obvestitev kandidatov (kot tudi njihovih staršev in učiteljev) o njihovi izbiri.	do konca marca

B. USPOSABLJANJE	
DEJAVNOST	**ČASOVNI PREDLOG**
Oblikovanje razporeda razpoložljivih mediatorjev.	šolsko leto 2016/17
Usposabljanje za učence mediatorje.	začetek v aprilu 2016, nadaljevanje september 2016
Pridobitev dovoljenja od učiteljev za mediiranje med poukom.	dogovor z vodstvom in svetovalno skupino
Pričetek širjenja programa med učenci —to počno mediatorji.	šolsko leto 2016/17

C. KAKO VZDRŽEVATI PROGRAM VRSTNIŠKE MEDIACIJE?	
DEJAVNOST	**ČASOVNI PREDLOG**
Mediiranje.	šolsko leto 2016/17
Spremljanje primerov.	šolsko leto 2016/17
Širjenje programa in promocija se nadaljujeta.	šolsko leto 2016/17
Vzdrževanje evidence primerov mediacije.	šolsko leto 2016/17

Organiziranje rednih sestankov z mediatorji.	šolsko leto 2016/17
Nadaljevanje z neprestanim oblikovanjem programa.	šolsko leto 2016/17
Izvedba vrednotenja programa.	šolsko leto 2016/17
Izdelava načrta za naslednje leto.	šolsko leto 2016/17
Načrtovanje možnega širjenja programa v ostale šole znotraj sistema.	šolsko leto 2016/17

Priloga 3: Predviden načrt usposabljanja vrstniških mediatorjev

URA	DATUM	TEMA	CILJI	OPOMBE
1, 2	13. 4. 2016 15. 4. 2016	DOBRODOŠLICA IN PREGLED OPREDELITEV VRSTNIŠKE MEDIACIJE	′ seznanitev z osnovnimi pojmi ′ spoznavanje temeljnih pravil usposabljanja	
3, 4	20. 4. 2016 22. 4. 2016	ODZIVI, RAZUMEVANJE IN IZVORI KONFLIKTA	′ razumevanje konflikta ′ razmišljanje o odzivih na konflikt in izvoru konfliktov	
5, 6	4. 5. 2016 6. 5. 2016	RAZUMEVANJE MIRU IN VZPOSTAVLJANJE MIRU	′ razumevanje miru in vzpostavljanja miru ′ spoznavanje načel reševanja konfliktov	
7, 8	11. 5. 2016 13. 5. 2016	KOMUNIKACIJSKE VEŠČINE, LASTNOSTI IN VLOGA VRSTNIŠKEGA MEDIATORJA	′ spoznavanje pojma komunikacija in seznanitev s komunikacijskimi pastmi ′ učenje aktivnega poslušanja ′ spoznavanje lastnosti in vloge vrstniškega mediatorja	
9, 10	18. 5. 2016 20. 5. 2016	PREGLED POSTOPKA VRSTNIŠKE MEDIACIJE (KORAKI)	′ poznavanje postopka vrstniške mediacije	
11, 12	25. 5. 2016 27. 5. 2016	KORAKI 1, 2, 3	′ poznavanje postopka vrstniške mediacije po korakih (soglasje za mediacijo, zbiranje različnih pogledov, osredotočanje na interese)	
13, 14	1. 6. 2016 3. 6. 2016	KORAKI 4, 5, 6	′ poznavanje postopka vrstniške mediacije po korakih (oblikovanje možnosti »zmagam-zmagaš«, ovrednotenje možnosti, oblikovanje sporazuma)	
15, 16	8. 6. 2016 10. 6. 2016	SOMEDIACIJA	′ poznavanje pojma somediacija	
17, 18	15. 6. 2016 17. 6. 2016	PODPORA VRSTNIŠKI MEDIACIJI IN VRSTNIŠKIM MEDIATORJEM	′ seznanitev z možnostmi podpore vrstniškemu mediatorju v težjih primerih	
19, 20	sept. 2016	DRUŽENA IN KULTURNA RAZNOLIKOST ZAVEDANJE PRISTRANSKOSTI	′ razumevanje osebnostnih razlik ′ samoevalvacija pristranskosti	
21, 22	sept. 2016	KULTURNA RAZNOLIKOST IN KLIKE STEREOTIPI	′ poznavanje pojmov klika, stereotip	
23, 24	okt. 2016	REŠEVANJE MEDKULTURNIH KONFLIKTOV VPRAŠANJA ZA REŠEVANJE KONFLIKTA	′ poznavanje reševanja medkulturnih konfliktov ′ seznanitev z vprašanji za reševanje konfliktov	
25, 26	okt. 2016	SOOČANJE S PREDSODKI LOČENO SREČANJE	′ razvijanje zmožnosti za soočanje s predsodki ′ spoznavanje ločenega srečanja (kaj j , razlogi zanj, smernice)	
27, 28	okt. 2016	RAZKRIVANJE SKRITIH INTERESOV RAZUMEVANJE JEZE	′ razvijanje zmožnosti za prepoznavanje skritih interesov ′ razumevanje jeze	
29, 30	okt. 2016	NAPREDNE KOMUNIKACIJSKE VEŠČINE POGAJANJE	′ učenje naprednih komunikacijskih veščin ′ spoznavanje postopka pogajanja	
31, 32	nov. 2016	REŠEVANJE PROBLEMOV V SKUPINI SPODBUJANJE MIRU	′ poznavanje temeljnih pravil reševanja problemov v skupini ′ zavedanje o miru	
33, 34	nov. 2016	SEZNANITEV Z OBRAZCI ZA VRSTNIŠKO MEDIACIJO	′ seznanitev z obrazci za vrstniško mediacijo	
35, 36	nov. 2016	PRIPRAVA NA PISNI IN PRAKTIČNI PREIZKUS	′ utrjevanje pridobljenega znanja in veščin	
37, 38	dec. 2016	PISNI PREIZKUS	′ poznavanje mediacije, osnovnih pojmov in postopkov reševanja konfliktov	
39, 40	dec. 2016	PRAKTIČNI PREIZKUS	′ zmožnost samostojnega vodenja postopka mediacije	

Osnovna šola Lava Celje

Sanja Gradišnik

DELO Z NADARJENIMI UČENCI

WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Povzetek

Učenci s posebnimi potrebami niso samo učenci z učnimi težavami in različnimi primanjkljaji, učenci s posebnimi potrebami so tudi nadarjeni učenci, ki jim na žalost še vedno posvečamo premalo pozornosti. Na nivoju države še vedno ni enotnega pristopa oz. kurikularnega modela izobraževanja nadarjenih učencev, zato se šole glede na svoje zmožnosti in potrebe same soočajo s pripravo in izvedbo oblik dela z nadarjenimi učenci. V prispevku je predstavljeno, na kakšen način je na naši šoli organizirano delo z nadarjenimi učenci – od odkrivanja in identificiranja nadarjenih do priprave individualiziranega načrta in oblik dela z nadarjenimi učenci. Ob koncu podajamo nekaj smernic za delo z nadarjenimi učenci v prihodnje.

Ključne besede: odkrivanje nadarjenosti, razvoj nadarjenosti, oblike dela, načrtovanje

Abstract

The term “special needs students” does not include only students with learning disabilities and various deficits, but also gifted students, who are, unfortunately, still getting overlooked, many times too often. On the national level, there is still no common ground or educational model of curriculum for gifted children; therefore, schools are forced to undertake the planning of methods for working with gifted children and subsequently their execution alone by employing their own abilities and taking into consideration their own needs. Below, we outlined the methods used for addressing the needs of gifted students – from identifying giftedness to preparing individualized plans and methods for working with them. In the conclusion, we outlined several recommendations that could be used as guidelines on working with gifted children in the future.

Key words: identifying giftedness, developing giftedness, methods of working with children, planning

1 Uvod

V današnjem času za nadarjene učence najdemo različna poimenovanja oz. izraze (genij, talentiran, čudežen, prezgodaj razvit, boljši, višji inteligenčni kvocient – IQ, hiter učenec, drugačen, eliten). Nekateri od teh izrazov opišejo samo del tega, kar pomeni biti nadarjen, spet drugi pa imajo danes drugačen pomen, kot so ga imeli nekoč (Ferbežer, Težak in Korez, 2008). Najpogosteje enačimo izraza talentiran in nadarjen, ki pa nista povsem enakovredna. Biti talentiran pomeni »posebno nadarjen za kaj« (SSKJ), pri čemer se nanaša le na določeno ožjo sposobnost (npr. talentiran za šport, glasbo, matematiko ipd.), medtem ko imajo nadarjeni učenci običajno mnogo talentov, ne samo enega. V slovarju slovenskega knjižnega jezika je izraz nadarjen razložen kot »sposoben hitro, brez večjega napora pridobiti si potrebno znanje, spretnost za dobro opravljanje kake dejavnosti« Iz tega lahko povzamemo, da je nadarjen učenec nekdo, »*ki kaže visoke potenciale ali dosežke na različnih področjih, kot so intelektualno, kreativno, akademsko, umetniško, vodstveno ali psihomotorično področje, zaradi česar, za zadovoljevanje lastnih in družbenih ciljev, potrebuje poleg rednih še posebne vzgojno-izobraževalne programe«* (Bezić idr., 2001).

Nadarjeni učenci imajo poudarjene nekatere osebnostne lastnosti, ki se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko in socialno-čustveno. V nadaljevanju povzemamo vedenjske značilnosti, ki jih praviloma pogosteje opažamo pri nadarjenih učencih (Kukanja Gabrijelčič 2015, Ferbež, Težak in Korez 2008):

- starše zasipa in preseneti z nenavadnimi vprašanji;
- za svojo starost je izredno samostojen in samoiniciativen;
- ima dober spomin, se hitro in zlahka uči;
- je nenavadno spreten pri konstrukcijskih igrah;
- preseneča z izvirnimi idejami, predlogi, načrti, rešitvami;
- koncentrirano se ukvarja s stvarmi, ki ga zanimajo;
- potrebuje malo spanja;
- kaže posebno izrazno moč pri ustvarjalnih zaposlitvah;
- pripravi scene pri plesu, igri, petju, slikanju;
- organizira in vodi dejavnosti, v katere pritegne druge otroke;

- pri delu je vztrajen in ga želi dokončati;
- je občutljiv in pozoren do drugih;
- razmišlja logično in išče smiselnost;
- odprt je za nove, komične, norčave ideje;
- rad ima strukturirane dejavnosti;
- hitro uvidi bistvo problema in veljavne posplošitve.

Nadarjenost je deloma dedna, torej podedovana bodisi od staršev bodisi od starih staršev, vendar v kolikor je sistematično ne razvijamo, učenec ne bo dosegal takšnih dosežkov kot bi jih sicer lahko. To pomeni, da pri razvoju nadarjenosti odigra zelo pomembno vlogo spodbudno okolje. Pri tem je izjemno pomembna pohvala oz. priznanje, ki ga starši oz. ljudje, s katerimi je učenec vsakodnevno v interakciji (sorodniki, prijatelji, sosedje, učitelji idr.), namenijo otroku. Priznanje učenčevih dosežkov je močna zunanja spodbuda, ki učenca krepi v odločnosti, da nadaljuje in ob neuspehih ne omaga. Za razvoj nadarjenosti pri učencu sta torej ključna dva dejavnika: ustvarjalnost ter motivacija in okolje (Ferbežer, Težak in Korez, 2008). Prvi dejavnik se pri učencu odraža skozi sposobnost povezovanja idej, misli, stvari na izviren, neobičajen oz. neustaljen način. Torej učenec, ki je ustvarjalen, je vedoželjen, rad raziskuje, probleme obdela z različnih zornih kotov in se nikoli ne zadovoljni z najbližjo rešitvijo problema. Medtem ko drugi dejavnik pomembno soodloča, ali se bodo potenciali nadarjenosti in ustvarjalnosti pri učencu sploh uveljavili. Sama nadarjenost oziroma dispozicija za posebne dosežke še ne pomeni, da bo učenec te dosežke dejansko dosegel.

V svetu sta se uveljavila dva temeljna organizacijska pristopa izobraževanja nadarjenih učencev. Pri prvem pristopu nadarjene učence izločajo v posebne oddelke oz. šole, kjer se izobražujejo po posebnih, prilagojenih programih, pri drugem pristopu pa se nadarjeni učenci šolajo skupaj z drugimi učenci kar poznamo tudi pri nas (Kukanja Gabrijelčič, 2015). V Sloveniji še nimamo razvitega enotnega kurikularnega modela izobraževanja nadarjenih. Vsaka šola se glede na svoje zmožnosti in potrebe sama sooča s pripravo in izvedbo oblik dela z nadarjenimi učenci, ki temeljijo predvsem na učni diferenciaciji, individualizaciji in obogatitvenih programih (šolskih in zunajšolskih).

2 Odkrivanje in identificiranje nadarjeni učencev

Na Osnovni šoli Lava v postopku odkrivanja nadarjenih učencev sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba in starši. Najprej šolska svetovalna služba skupaj z razredniki tretjih razredov evidentira kandidate za uvrščanje v kategorijo nadarjenih. Odkrivanje nadarjenih učencev tako poteka v treh stopnjah: evidentiranje, identificiranje ter seznanitev in mnenje staršev (Priloga 1). Evidentiranje učencev je prva stopnja, ki poteka na osnovi različnih kriterijev:

- odličen učni uspeh;
- izjemni dosežki na različnih dejavnostih (npr. likovni, glasbeni, tehnični, športni, logični …);
- učiteljevo mnenje;
- udeležba in dobri rezultati na tekmovanjih (regionalni in državni nivo);
- mnenje šolske svetovalne službe;
- hobiji, v katerih učenec dosega nadpovprečne rezultate.

Druga stopnja, tj. identifikacija nadarjenih učencev, je bolj poglobljena in zajema podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev. Identifikacija nadarjenih poteka leto kasneje, tj. v 4. razredu, in jo opravi razrednik 4. razreda. Učenec je nato ocenjen z dveh vidikov: s strani učiteljev in s strani šolskega psihologa. Kandidate, ki so uvrščeni v kategorijo nadarjenih, ocenita učitelja, ki sta te učence poučevala v 3. in 4. razredu. Učitelja podata oceno z uporabo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki zajema več področij: razumevanje in pomnjenje snovi, sposobnost sklepanja, ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), motiviranost in interesi, vodstvene sposobnosti, telesno-gibalne sposobnosti, izjemni dosežki na različnih področjih (umetniških, praktično-tehničnem in drugih področjih). Ker pri nas kadrovska struktura ne omogoča zaposlitve šolskega psihologa, to delo opravi zunanji psiholog. Psiholog za ocenjevanje nadarjenosti uporabi dva metodološko neoporečna instrumenta: Ravenove progresivne matrice in Torranceove teste ustvarjalnega mišljenja.

Tretja oz. zadnja stopnja v postopku odkrivanja nadarjenih je seznanitev in mnenje staršev. Svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani starše, da je njihov otrok identificiran za nadarjenega in hkrati pridobi tudi njihovo pisno soglasje za nadaljevanje spremljanja otrokovega razvoja in za pripravo individualiziranega programa dela zanj.

Evidentiranje in identifikacijo nadarjenih izjemoma opravimo tudi kasneje v višjih razredih, v kolikor se pokaže, da smo morda kakšnega učenca nehote spregledali, ker v 3. razredu še ni kazal tako očitnih znakov nadarjenosti. Ponovno evidentiranje in identifikacijo opravimo na predlog trenutnega razrednika ali staršev nadarjenega učenca.

Pri evidentiranju in identifikaciji nadarjenih učencev je potrebno biti zelo previden, namreč zelo hitro lahko nadarjenost enačimo z učno uspešnostjo, kar pa seveda ni enakovredno. Običajno je 20 % šolske populacije učno uspešnih učencev, med tem ko je samo od 5 do 10 % šolske populacije nadarjenih učencev.

2.1 Oblike dela z nadarjenimi učenci

Po opravljenem postopku evidentiranja in identificiranja se z nadarjenimi učenci začne usmerjeno delo. Najprej se pripravi individualiziran program dela z nadarjenim učencem. Pri pripravi programa sodelujejo učenec, starši, razrednik in učitelj predmetnega področja, kjer učenec kaže nadarjenost. Individualiziran program je sestavljen iz dveh delov (Priloga 2): načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, sprotno in končno ovrednotenje uspešnosti programa. V prvem delu programa se opredelijo: cilji individualiziranega programa glede na področje nadarjenosti in potrebe, posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku, druge dejavnosti v šoli in izvajalci, dejavnosti učenca zunaj šole in morebitne posebnosti izvedbe. V drugem delu se zapiše sprotne ugotovitve o realizaciji in ocena uspešnosti programa, končna ocena realizacije in uspešnosti programa ter predlogi za naslednje šolsko leto.

Z namenom krepitve in razvoja nadarjenosti se učenec med šolskim letom na podlagi izdelanega individualiziranega programa vključuje v različne dejavnosti: dodatni pouk – kot

oblika na pripravo na tekmovanje, udeležba na tekmovanjih, interesne dejavnosti, izbirni predmeti – učenec glede na svoje interese izbere predmet, kjer bi želel razširiti in poglobiti svoje znanje, raziskovalne naloge, dnevi dejavnosti, različni tabori ipd. Učencem in staršem je omogočeno tudi osebno svetovanje s strani razrednika, učitelja, svetovalne službe.

Zgoraj naštete oblike dela so na voljo vsem učencem, ne samo nadarjenim, zato v prihodnje želimo oblikovati tako imenovani model dela z nadarjenimi učenci, s katerim bi zagotovili bolj kvalitetno delo z nadarjenimi na naši šoli. V ta namen smo na šoli imenovali tim za delo z nadarjenimi učenci, ki se bolj podrobno ukvarja s to tematiko.

2.2 Pogled naprej

Ugotavljamo, da ogromno časa posvečamo učencem s posebnimi potrebami. V to skupino sodijo tako učenci z učnimi težavami kot nadarjeni učenci. Prvi skupini učencev posvečamo veliko več časa, medtem ko drugo skupino učencev nezavedno zanemarjamo. Izkušnje dela z nadarjenimi so pokazale, da je potrebno z njimi delati bolj načrtno in usmerjeno, zato smo se odločili, da v šolskem letu 2016/2017 pripravimo strateški načrt dela z nadarjenimi učenci, v katerem bomo med drugim zajeli zakonsko podlago, izpostavili področja, kjer ugotavljamo nadarjenost ter opredelili cilje, kazalnike, dejavnosti ipd.. Pri vsebinski pripravi strateškega načrta želimo dati poudarek načinu dela z nadarjenimi.

Učence, ki so učno uspešnejši in nadarjene učence največkrat obremenimo z dodatnimi aktivnostmi, povečamo jim obseg dela. Rezultati kažejo, da s to obremenitvijo učence odvračamo od razvoja njihovega potenciala, učenci se tako rekoč začnejo upirati, ne želijo delati. Nadarjene učence je seveda potrebno obremeniti, vendar ne z obsegom dela temveč s povečano težavnostjo, potrebno jih je miselno obremeniti. Na ta način jih soočamo z novimi izzivi, ki jih le-ti zelo radi raziskujejo. Pomembno se nam zdi, da z nadarjenimi učenci usmerjeno in sistematično delamo že med rednim poukom, ker lahko v tem času z njimi oz. razvojem njihove nadarjenosti ogromno naredimo. Zato bomo v prihodnje skušali pouk zastaviti nekoliko drugače – hkrati bomo pokrili tako učence s posebnimi potrebami kot tudi vse ostale učence.

3 Zaključek

Učitelj je hote ali nehote vpleten v proces vseživljenjskega učenja, ki se mu v tem poklicu ni mogoče izogniti. V šolstvu se porajajo nenehne spremembe, katerim mora učitelj slediti in jih vgrajevati v svoje delo, v kolikor želi dobro in kvalitetno opravljati svoje poslanstvo. Pri tem je pomembno, da je učitelj dovolj odprt, fleksibilen in motiviran za dodatno strokovno usposabljanje in izobraževanje. Na tem mestu se pojavlja vprašljivost učiteljevih kompetenc za prepoznavanje, ocenjevanje in nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi. Za delo z nadarjenimi učenci ni dovolj učiteljevo vsebinsko znanje predmeta, ki ga poučuje, temveč je potrebno tudi dobro poznavanje splošnih pedagoško-psiholoških znanj, poznavanje in obvladovanje didaktičnih pristopov, učencev itd.. V kolikor želimo celostno razvijati delo z nadarjenimi, bo zagotovo potrebno tudi dodatno strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev za delo z nadarjenimi.

4 Viri in literatura

1. FERBEŽER, I., TEŽAK, S. in KOREZ, I. *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta. 2008.
2. KUKANJA GABRIJELČIČ, M. *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: univerzitetna založba Annales, 2015.
3. *SPODBUJANJE razvoja nadarjenih učencev osnovne šole*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2001. Str. 270.
4. ŠKUFCA, M. Kurikulum za nadarjene učence – razvoj kurikularnih programov za nadarjene učence. V: *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior. 2006. Str. 81–86.

5 Priloge

Priloga 1: Akcijski načrt – odkrivanja nadarjenih učencev

Z. ŠT.	VSEBINA	NOSILCI	ROK	OPOMBE
1	Seznanitev staršev o postopku odkrivanja	Razredniki 3. razreda	Na roditeljskem sestanku v tekočem šolskem letu	Staršem je treba povedati, da lahko tudi oni sprožijo razmislek učiteljev o evidentiranju, o predlogu evidentiranja pa potem odloči strokovni delavec šole.
2	Razredniki oddajo svetovalni delavki seznam učencev, pri katerih opažajo nadarjenost (obrazec)	Razredniki 3. razreda v sodelovanju z učitelji, razredniki PS	do 30. 5.	
3	OUZ potrdi evidentirane nadarjene	Učiteljski zbor	Na ocenjevalni konferenci ob zaključku pouka, izjemoma naknadno	
4	Pridobitev mnenja in soglasij staršev za identifikacijo	Razredniki	do 24. 6.	Z vsakim staršem je treba osebno govoriti in pojasniti nadaljnje postopke.
5	Izpolnjevanje ocenjevalnih lestvic	Razredniki 3. razreda	do 5. 7.	
6	Predstavitev ocenjevalnih lestvic in navodil za izpolnjevanje	Svetovalna delavka	Na enem od sestankov pred izpolnjevanjem lestvic, po potrebi	
7	Testiranje	Psihologinja	november	
8	Izpolnjevanje ocenjevalnih lestvic	Razredniki 4. razreda, učitelji PS	začetek decembra	
9	Vrednotenje ocenjevalnih	Svetovalna delavka	začetek decembra	

	lestvic			
10	Predstavitev rezultatov testov in lestvic (SD) in potrditev identifikacije (OUZ)	Svetovalna delavka, učiteljski zbor	Na konferenci v decembru ali januarju	
11	Seznanitev staršev z rezultati in pridobitev njihovega mnenja	Svetovalna delavka, psihologinja	Na individualnih srečanjih s starši v decembru ali januarju	
12	Priprava in predstavitev predloga INDEP staršem ter uskladitev s starši	Razrednik učenca (in njegovi učitelji, mentorji…)	januar, začetek februarja	
13	Potrditev INDEP-a (OUZ)	Učiteljski zbor	februar	
14	Izvajanje, spremljanje in evalvacija INDEP-a	Razrednik, učiteljski zbor	marec – junij	

Priloga 2: Individualiziran program – NAD

NAČRT INDIVIDUALIZACIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

1. Cilji individualiziranega programa glede na področje nadarjenosti in potrebe učenca/-ke:

Zap.	Cilji	Oblike in dejavnosti

2. Posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku

PREDMET: **UČITELJ**

Vsebinske prilagoditve:
Prilagojene aktivnosti, oblike in metode učenja:

Prilagoditve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja:

3. Druge dejavnosti v šoli in izvajalci (ID, dod. pouk, razisk. delo, pripr. na tekmov. itd.)

Dejavnost	Izvajalec	Morebitne posebnosti izvedbe

4. Dejavnosti učenca/-ke zunaj šole (naštej) in morebitne posebnosti izvedbe

Dejavnost	Posebnosti izvedbe (izvajalec, kraj, organizacija itd.)

II. SPROTNO IN KONČNO VREDNOTENJE USPEŠNOSTI PROGRAMA

1. Načrt

Oblike in metode	Izvajalec	Udeleženci	Rok

2. Sprotne ugotovitve o realizaciji in ocena uspešnosti programa (RUZ, mnenje učenca, staršev)

Dne	Realizacija in uspešnost programa (doseganje ciljev, uresničevanje načel …)

3. Končna ocena realizacije in uspešnosti programa (ocena UZ, učenca in staršev)

4. Predlogi za naslednje šolsko leto (UZ, učenca in staršev)

Osnovna šola Vižmarje Brod

Katarina Grom

MLAJŠI UČENCI V SVETU BRANJA IN PISANJA

YOUNGER STUDENTS IN THE WORLD OF READING AND WRITING

Povzetek

Pričujoči prispevek predstavlja izhodiščne dokumente za delo z nadarjenimi otroki, kjer so opredeljene značilnosti in smernice za delo z nadarjenimi. Predstavljen je model dela z učenci, ki izkazujejo višje zmožnosti pri slovenščini, na področju branja in pisanja. Za učence je pomembno, da imajo priložnost izrazit svoje lastno znanje, spretnosti in višje zmožnosti, preko katerih jih vodi učitelj, ki je njihov bralni model v smislu spodbujanja, usmerjanja in vodenja k višjim bralnim in pisnim ciljem. Rezultati raziskave kažejo, da v prvi razred vstopajo učenci z različno razvitimi bralnimi in pisnimi zmožnostmi in da so učenci v prvem razredu z razvitejšimi zmožnostmi na področju branja in pisanja zmožni pisati zahtevnejša besedila. Ti učenci smiselno zapišejo kratke povedi, utemeljijo svoje misli in zmorejo zapisati lastna razmišljanja.

Ključne besede: nadarjeni učenci, osnovna šola, prvi razred, začetno branje, začetno pisanje

Abstract

The present paper presents baseline documents for work with talented children. A model for work with pupils which indicate higher capabilities in Slovene language in fields of reading and writing is presented. For pupils it is important to have an opportunity to express own knowledge, own skills and higher capabilities with help and guidance of their teacher who is their reading model in sense of encouraging, directing and leading towards higher reading and writing objectives. Results of the research indicate that pupils with different advances in reading and writing are entering the first class and that pupils in the first class with more advanced capabilities in fields of reading and writing are capable writing more demanding texts. These pupils meaningfully write short statements, substantiate own thoughts and are able of writing own thoughts.

Key words: gifted students, elementary school, first grade, initial reading, initial writing

1 Uvod

Poglobitev dela v kontekstu dela z nadarjenimi v današnjem času kliče po vedno večji nuji, saj so bili prav ti učenci v primerjavi z otroki s posebnimi potrebami predolgo časa prezrti. So drugačni? Zagotovo so. Skupščina za Otrokove pravice v Evropi (1999) njihovo izobraževanje opredeljuje kot pravico, kjer bi moralo biti delo prilagojeno tudi njim. Imeti bi morali možnost za osebni napredek, hkrati pa zaradi njih ostali učenci ne smejo biti prikrajšani v učnem kontekstu. Prav tako ne smejo biti priviligirani v primerjavi z drugimi učenci. Potrebno je spoštovati in upoštevati njihove individualne potrebe, jim prilagoditi ustrezne oblike izobraževanja, da bi čim bolje razvili svoje sposobnosti. Tem učencem naj bi na posameznih področjih poučevanja zagotovili delo v rednem šolskem sistemu in sicer od predšolske vzgoje dalje. Ponujeno naj bi jim bilo prilagodljivi izobraževalni sistemi, bogatitvene dejavnosti (tudi tekmovalne, kjer izkazujejo svoje sposobnosti), dodatni pripomočki, projektno učenje, s čimer se pospeši razvoj nadarjenih in drugih učencev, saj je medsebojno sodelovanje najboljši način napredka celotne skupine.

V Sloveniji je pred petimi leti v veljavo stopil Zakon o osnovni šoli (2011), kjer je v 11. členu opredeljeno izobraževanje nadarjenih učencev s sledečo vsebino: »Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter druge oblike dela. »

Bela knjiga (2011) opredeljuje vrednote vzgoje in izobraževanja, kjer vključuje pravice individualnega dela s posameznikom, spoštovanje različnih sposobnosti učencev ter nediskriminiranje oseb, ki so opredeljene s posebnimi potrebami – tudi nadarjeni. To pomeni, da mora učitelj svoje delo opravljati tako, da odpravlja nepravične razlike in vzpostavlja enake možnosti dela za vse udeležence šolskega programa. V vzgoji in izobraževanju nas zavezuje temeljno načelo zagotavljanja enakih možnosti za vse učence, svoboda pa spodbuja izbiro. Temeljnega pomena je zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega sistema vsem učencem. Učitelje Bela knjiga zavezuje tudi k spodbudnemu

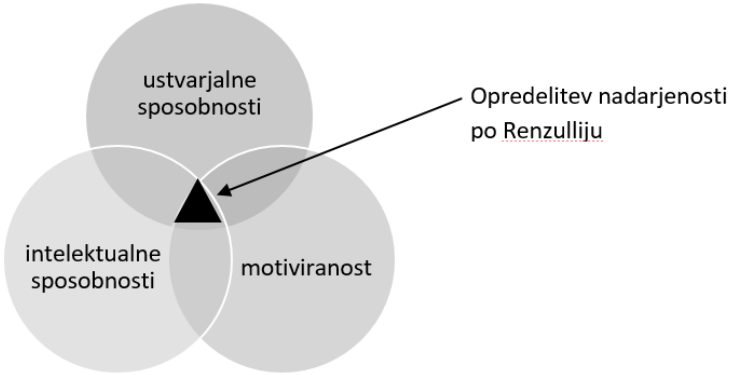
učnemu okolju, ki ga mora zagotoviti za kakovostno poučevanje. Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja je vzgojiti samostojnega in razmišljujočega posameznika, ki je opremljen s kakovostnim znanjem, ki mu pomaga do objektivne in kritične presoje. Opredeljena strokovna avtonomija učitelju nalaga odgovornost spodbujanja, spremljanja in zagotavljanja kakovostnega šolskega dela. Delovanje šolskega sistema mora biti v skladu z analizami državnih mehanizmov. Vprašanje pravičnosti v izobraževanju je povezano z enakostjo, saj pravičnost pogosto razumemo kot enakost izobraževalnih možnosti, ki so razumljene kot uspeh za življenje. Enakost možnosti je sprejemljiva v kontekstu neenakosti dosežkov, v kolikor imajo vsi enake možnosti, da jih dosežejo in je neenakost dosežkov posledica izbire, sposobnosti ali vloženega truda posameznika. Eno izmed temeljnih načel je tudi kakovost izobraževanja posameznika, ki mu mora biti v okviru pouka zagotovljena možnost pridobivanja kakovostnega znanja, ki je potrebno za pridobivanje izobrazbe. Skrb za nadarjene je opredeljena tudi v ciljih osnovne šole, kjer je omenjen celostni razvoj osebnosti učenca, ki naj bi bil v skladu s sposobnostmi in razvojnimi obdobji (Krek, 2011).

1.1 Opredelitev nadarjenosti

Skupne definicije o nadarjenosti trenutno še ni, saj se ta kaže v različnih oblikah in obsegih. V preteklosti so za nadarjene identificirali tiste, ki so kazali visoke intelektualne dosežke, a so bile kasneje takšne definicije ovržene, saj so med nadarjene šteli tudi osebe z visokimi dosežki na ustvarjalnem področju. Psihologija vedno bolj utrjuje spoznanje o več inteligentnosti oziroma talentih.

Za Ranzullija (1986) je nadarjeno vedenje odraz interakcije med tremi osnovnimi sestavinami sposobnosti: nadpovprečnost v splošnih in specifičnih sposobnostih, visoka stopnja zanimanja za naloge in visoka stopnja kreativnosti. Njegov trikrožni model pojmovanja nadarjenosti je uporabil v izobraževalnih ustanovah in svoje poimenovanje razširil po celem svetu. Model temelji na interakciji med tremi osnovnimi sposobnostmi (i) nadpovprečne intelektualne sposobnosti, (ii) visoka stopnja ustvarjalne sposobnosti in (iii) visoka sposobnost motivacije. Renzulli je model razvil na podlagi študij proučevanja zelo uspešnih odraslih oseb, ki so dosegale izjemne dosežke. Meni, da ni nujno, da so sposobnosti med

seboj enako porazdeljene ali da so statične. Med seboj se dopolnjujejo, so v nesorazmerju, saj idealne kombinacije in razmerja med omenjenimi sposobnostmi ni.



Shema 1: Renzullijev trikrožni model nadarjenosti (Renzulli, 1986).

Strmčnik (1998) nadarjenost opredeljuje kot skupek danih in pridobljenih dejavnikov. Tisti, ki zmorejo reševati naloge, ki zahtevajo visoko stopnjo intelektualne abstrakcije in ustvarjalne domišljije, je nadarjen (Sumption, Luecking, 1960, po Ferbežer. 2002). Ferbežer posameznike kot nadarjene omenja v kontekstu družbeno koristne na posameznih področjih, katere talente je mogoče dodatno spodbujati. Žagar (2006) je nadarjenost opredelil sledeče: »nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali skrite potenciale na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih šolskih področjih, v vodenju, na različnih umetniških področjih ali na psihomotoričnem področju in ki potrebujejo poleg rednega učnega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti«. Ne glede na to, da zanimanje za nadarjene sega že v antično Grčijo, se do danes stroka še ni poenotila niti glede terminologije nadarjenih otrok, niti glede definicije o nadarjenih, niti glede metod in postopkov odkrivanja nadarjenih (Žagar, 2001). Najpogosteje uporabljena definicija v svetu je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978, kjer so nadarjene ali talentirane osebe pokazale visoke dosežke na intelektualnem, ustvarjalnem, akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. Te osebe poleg rednega programa šole potrebujejo dodatne ali posebne programe in aktivnosti (Travers et al, 1993: 447). Juriševič (2011) v Beli knjigi pojasnjuje, da v Sloveniji v zadnjem času skušamo k prepoznavanju in delu

z nadarjenimi učenci pristopati bolj sistematično in sicer na osnovi dokumenta Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Koncept je bil potrjen na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 1999). Dokument opredeljuje postopek prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci, ki je skladen z Zakonom v osnovni šoli (ZOsn 1996, 2., 11., 12., 40. in 79. člen). Avtorica (prav tam) poda preglednico, ki nazorno prikazuje v katerem starostnem obdobju otroka opazujemo, evidentiramo in identificiramo kot nadarjenega, kdaj o tem seznanimo starše in naredimo za nadarjenega individualiziran program.

Preglednica 1: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli po Konceptu: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999).

razred OŠ								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
OPAZOVANJE učencev – značilnosti, potrebe, interesi – INDIVIDUALIZACIJA								
		• EVIDENTIRANJE Kriteriji: učni uspeh, izjemni dosežki, tekmovanja, hobiji, mnenje učitelja ali ŠSS						
			• IDENTIFICIRANJE Kriteriji: ocena učitelja, test sposobnosti, test ustvarjalnosti • SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV					
			• INDIVIDUALIZIRANI PROGRAMI (INDEP)					

V Sloveniji še nimamo natančno določenega in vpeljanega modela dela z nadarjenimi učenci, saj temu botrujejo nekatere tehnične in strokovne pomanjkljivosti pri prepoznavanju nadarjenih. Predvsem je vprašljiv način za ocenjevanje nadarjenosti, kompetentnost učiteljev za opredeljevanje nadarjenih ter individualizirano delo z njimi. Vprašljivost omenjenega gre na račun visokega odstotka identificiranih nadarjenih učencev, ki šteje 26 % nadarjenih v generaciji, kar je v nasprotju z opredelitvijo, da je visoko nadpovprečnih učencev v določeni populaciji 10 %. Prav to nakazuje na problem pravilne opredelitve oz. identifikacije nadarjenih ali pa pravilno razumevanje koncepta nadarjenih. Zagotovo bo v prihodnje na tem področju potrebno opremiti učitelje s prepotrebnim znanjem o nadarjenih, oblikovati smernice za pravilno delo in izboljšati kriterije za opredelitev nadarjenih učencev.

2 Majhni, a veliki učenjaki na področju branja in pisanja

Nacionalni dokument Kurikulum za vrtce (2009) vsebuje temeljna vedenja o razvoju otroka in njegovemu učenju v predšolskem obdobju. Priročnik, ki je vzgojiteljem vodilo za njihovo strokovno delo, omogoča načrtno in kakovostno izvedbo predšolskega programa. Vzgojitelj upošteva posameznika in svoje delo prilagaja otrokovim potrebam in njegovim sposobnostim. Otroku naj bi omogočil optimalen razvoj in upošteval individualne razlike v razvoju in kognitivnih sposobnostih. Pomembno je, da razvija otrokove zmožnosti glede na njegovo motivacijo ter mu ponudi dejavnosti, ki uspejo zadostiti njegovim potrebam po igri in učenju. Eden izmed ciljev Kurikula (prav tam) je proces učenja, kjer otrok lahko individualno in v skladu s svojimi zmožnostmi učno napreduje. Vzgojitelj otroka vodi k pridobivanju novih izkušenj, doživetij ter spoznanj tako, da mu postavlja smiselne zahteve v obliki aktivnega učenja ob konkretnih izkušnjah z ljudmi, stvarmi, dejavnostih – tudi knjigah in ob tem raznovrstnih besedilih. V predšolskem obdobju je otrok v najintenzivnejšemu razvoju jezikovnih zmožnostih, kjer tvori raznovrstna besedila, ki jih izraža v neposredni igri, posredovanju lastnih idej, pogledov in zamisli. V tem obdobju se otrok seznani tudi s tiskom in pisnim jezikom. Že od tretjega leta dalje je pomemben njegov razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. Cilji jezikovne vzgoje v vrtcu opredeljuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti in spretnosti, pridobivanje pozitivnega odnosa do literature in ustvarjalnega izražanja v jeziku (prav tam).

Z vstopom v osnovno šolo se otrok sreča z načrtnim in sistematičnim razvijanjem jezikovnih in književnih vsebin, ki so opredeljene v učnem načrtu (2011) preko štirih sporazumevalnih dejavnosti tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. S književnimi besedili učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost, domišljijsko ustvarjalnost, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost pri književnem pouku. Vzporedno začnejo v prvem razredu s t.i. začetnim opismenjevanjem, ki ga nadaljujejo v drugem razredu, v tretjem pa ima posebno vlogo utrjevanje in izboljševanje obeh sporazumevalnih zmožnosti branje in pisanje. Otrok v tem starostnem obdobju e sposoben razmišljati in kritično sprejemati različne besedilne vrste, saj zmore izražati svoje mnenje, stališča, izkušnje o prebranem besedilu, ob tem pa razvija pozitiven odnos do bralnega gradiva. Tako pridobiva literarna znanja, ki mu omogočajo

doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil (prav tam). Predopismenjevalne zmožnosti razvija sistematično, kjer uri tehniko branja in pisanja, ko piše enostavne besede in kratke povedi in glasno bere kratka preprosta besedila. V prvem razredu otrok bere in piše starosti primerno in izbira njemu ustrezna besedila, ob tem pa napreduje po svojih zmožnostih.

Otrok, ki v zgodnjem obdobju dobi dovolj priložnosti, spodbud in podpore s področja branja in pisanja, ga to motivira za nadaljnji bralni in pisalni razvoj. Motiviran otrok rad sodeluje, sprašuje, sam posega po knjigah, raziskuje, razmišlja, primerja in vrednoti svoje delo. Pomembna je otrokova vztrajnost, ki jo nameni določeni bralni in pisalni dejavnosti. Juriševič (2014) meni, da je motivacija otroka samostojna sestavina, ki pomembno vpliva in doprinese k otrokovemu učnemu napredku. Učitelje lahko učenčevo motivacijo podpira, neguje in krepi (Juriševič, 2012), kar učenca dodatno motivira in spodbuja k učnemu napredku. Avtorica posebej opredeljuje skupino visoko motiviranih učencev, ki so učno tekmovalni, za katere je značilno, da želijo biti uspešni, si prizadevajo za visoke cilje, ocene in nagrade. Takšen motivacijski vzorec najdemo tako pri starejših kot mlajših učencih (prav tam).

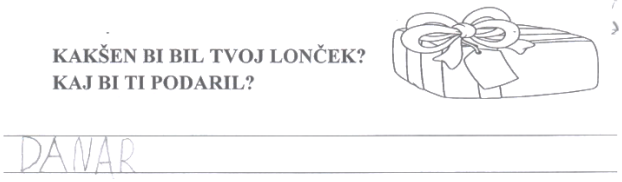
Že predšolski otroci razvijajo bralno zmožnost, kar zajema razumevanje, uporabo in premislek o pisnih besedilih (PISA, 2010, OECD, 2009). Jožef Beg (2014) meni, da se bralna zmožnost razvija v neformalnem okolju v okviru družinskega branja in formalnem okolju pri književnem pouku, kjer se razvija pozitiven odnos do branja, znanje, ki je potrebno za razumevanje literarnega besedila ter spretnosti za razumevanje besedila. Za razvijanje bralnih zmožnosti skrbi učitelj, saj učenca popelje k popolnejšemu doživetju (Grosmman, 1989, prim. Saksida, 2009), kar je cilj književnega pouka pri slovenščini. Saksida (2011) vlogo učitelja opredeljuje v obliki mentorja branja mlademu začetnemu bralcu, ga strokovno vodi k poglobljenemu doživljanju, razumevanju in vrednotenju besedil. Besedilo mlademu bralcu ne sme biti prezahtevno ali prelahko, saj nato učitelj oblikuje primerne bralne naloge (Krakar Vogel, 2004, prim. Saksida, 2014). Avtor mentorjevo vlogo vidi tudi v navduševanju za poglobljena in zahtevnejša besedila, kar učenec lahko izrazi na tekmovanju za slovenščino tj. Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje.

V lanskem šolskem letu je bil oblikoval poskusni model Tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje za otroke prvih razredov, izhajajoč iz dejstva, da je bilo tekmovanje omogočeno učencem od drugega razreda dalje. Postavlja se vprašanje, zakaj se tekmovanja

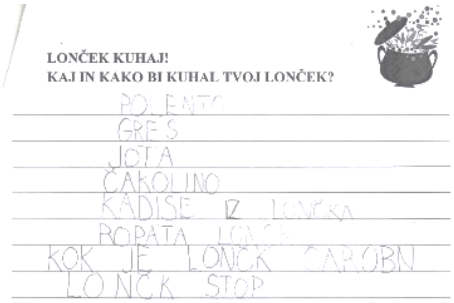
ne morejo udeležiti tudi prvošolci, saj raziskave tujih in domačih raziskovalcev (Mason, 1980; Koncut, (2009); Pečjak (2011) ugotavljajo, da prvošolci v šolo vstopajo z določenim znanjem branja in pisanja. Raziskava Grom (2015) je potrdila ugotovitve drugih raziskovalcev, kjer je navedeno, da z znanjem branja in pisanja na začetku šolskega leta v šolo vstopa ena četrtina otrok, ki zmorejo brati in pisati enostavne besede in kratke povedi. Dve četrtini otrok med šolskim letom v kratkem času usvoji začetno opismenjevanje, ena četrtina otrok pa se do konca šolskega leta opismeni. Iz raziskave sledi, da so konec šolskega leta skoraj vsi učenci opismenjeni. Raziskava je potrdila, da so med učenci na začetku šolskega leta razlike v začetnem znanju branja in pisanja in da so se zmožnejši učenci na tem področju sposobni udeležiti Tekmovanja za Cankarjevo priznanje. Otroci so po vodenem bralnem dogodku na prozno delo Lonček, kuhaj! pisali besedilne naloge:

1. naloga: Lonček, kuhaj! Kaj in kako bi kuhal tvoj lonček?
2. naloga: Lonček, stoj! Koga bi nahranil tvoj lonček? Zakaj?
3. naloga: Kakšen bi bil tvoj lonček? Kaj bi ti podaril?

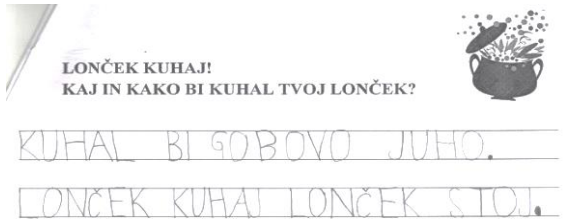
Navajam nekaj primerov zapisov modela preizkusa za Cankarjevo tekmovanje, kjer je opazna razlika v zmožnostih pisanja in izražanja prvošolcev:



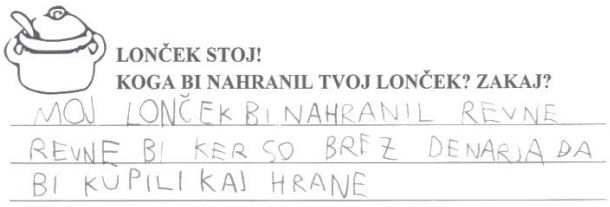
Primer 1: Otrok se izraža z eno besedo.



Primer 2: Niza oz. našteva besede eno za drugo.



Primer 3: Oblikuje kratko in enostavno poved.



Primer 4: Tvori kratko, enostavno, a smiselno besedilo.

Iz navedenih primerov je opazna razlika v obsegu in kakovosti zapisanega besedila. Nekateri zmorejo upoštevati celo tudi pravopisna pravila. Slednji primer kaže na učence, ki izkazujejo višje zmožnosti branja in pisanja in so se sposobni udeležiti Tekmovanja za Cankarjevo priznanje. Tem učencem bi v času pouka veljalo nameniti pozornost, podporo in načine poučevanja, kjer bi zadostili njihovemu učnemu napredku. Ti učenci zmorejo zapisano utemeljiti, s čimer izkazujejo svoje razmišljanje in spoznanje o svetu. Pri večini otrok so črke že dobro formirane in učenci upoštevajo orientacijsko razporeditev zapisanega.

3 Zaključek

Otroci v šolo na področju jezikovnega in literarno-književnega področja v šolo vstopajo z različnim znanjem in izkazujejo različno razvite zmožnosti bralnega razumevanja ter opismenjevanja. Na podlagi raziskave je mogoče sklepati, da so se zmožnejši učenci prvega razreda na področju branja in pisanja sposobni udeležiti Tekmovanja za Cankarjevo tekmovanje, saj jim s tem ponudimo dodatno motivacijsko možnost za osebni napredek na področju slovenščine. Zmožnejše otroke prvih razredov na področju branja in pisanja bi bilo smiselno individualno in sistematično spremljati, jim nuditi stimulativno učno okolje in jih spodbujati na njihovem močnem področju vse do časa, ko so načrtno evidentirani in ko se jih identificira kot morebitno nadarjene otroke. Profesionalna naloga učitelja je, da pri zaznavi zmožnejših učencev oblikuje pouk tako, da imajo ti priložnost razvijanja višjih miselnih procesov in jim zagotovi zahtevnejša bralna besedila in pisne izzive. Pouk s takšnimi učenci bi moral biti fleksibilen, da bi jim omogočil lasten tempo razvoja in se ne bi soočali s povprečnim vsakodnevnim šolskim delom, ki jih vodi v dolgočasje. Zato je potrebno zagotoviti notranjo diferenciacijo pouka, kjer otroci lahko izkaže višje zmožnosti na posameznih učnih področjih. Odprto ostaja vprašanje, ali v Sloveniji glede na visoko število evidentiranih nadarjenih učencev učitelj zmore zagotoviti ustrezno učno spodbudo okolje. Ob tem je potrebno razmišljati tudi o ustreznosti pojmovanja nadarjenosti in opredeljevanja učencev glede na dane kriterije, ki so trenutno na voljo.

4 Viri in literatura

1. BELA *knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2011.
2. FERBEŽER, I. *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa. 2002.
3. GROM, K. *Uvajanje Cankarjevega tekmovanja v prvi razred osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2015.
4. JOŽEF BEG, J. Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. *Jezik in slovstvo*. 2014, št. 1 (let. 59). Str. 69-81.
5. JURIŠEVIČ, M. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2011.
6. JURIŠEVIČ, M. Kaj nadarjene učence motivira za šolsko učenje. V: *Spodbudno učno okolje*. Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2014. Str. 15—29.
7. JURIŠEVIČ, M. *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2012.
8. JURIŠEVIČ, M. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*. Društvo psihologov Slovenije. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 2009.
9. *Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ.* 1999. [Citirano 12. jul. 2016; 20.05]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zrss.si/pdf/210911135740_ssd_nadarjeni20koncepto%C5%A1.pdf
10. *KURIKULUM za vrtce*. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 2009.
11. *OTROKOVE pravice v Evropi*. Priporočilo št. 1248 (1994) o izobraževanju nadarjenih otrok: 263. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije. 1999.
12. PAGE, A. *Three Models for Understanding Gifted Education*. E-Teacher, The Correspondence School. Kairaranga, 2. Weaving educational threads. Weaving educational practice. 2006.
13. PISA (2010). OECD, PISA (2009). Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Citirano 13. jul. 2016; 15.20]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf

14. RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness:* A developmental model for creative productivity. V: Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press. 1986. Str. 53—92.
15. SAKSIDA, I. Bralni dogodek s knjigo pred nosom: povabilo, ne ukaz. *Otrok in knjiga*. 2009, št. 74. (let. 36). Str. 67—84.
16. SAKSIDA, I. Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2011, št. 4 (dec. 2011). Str. 49—69.
17. SAKSIDA, I. Nadarjeni (kritični) bralci in njihovi (ambiciozni) mentorji pri bralnem dogodku. V: S*podbudno učno okolje*. Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2014. Str. 35—48.
18. STRMČNIK, F. Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1998.
19. TRAVERS, J. F. *Educational Psychology*. Effective Teaching, Effective Learning. Madison: Brown Benchmark. 1993.
20. *UČNI načrt za slovenščino.* Program osnovna šola. Slovenščina. El. knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. 2011.
21. ZAKON o osnovni šoli. 2011. *Uradni list RS, št. 81/06, 11. člen*. [Citirano 25. jul. 2016; 10.25]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448
22. ŽAGAR, D. Kdo so nadarjeni učenci? *Vzgoja in izobraževanje, 2.* 2001.
23. ŽAGAR, D. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V: *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno izobraževalno delo z njimi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2006. Str. 10-19.

Osnovna šola Vojnik

Tatjana Hedžet

VLOGA RAZREDNIKA PRI UČENCIH PRISELJENCIH IZ DRUGIH DRŽAV – DRUGOJEZIČNOST IN SOCIALNO-KULTURNA DRUGAČNOST

THE ROLE OF CLASS TEACHER IN THE CLASS OF IMMIGRANTS FROM OTHER COUNTRIES-LANGUAGE AND SOCIO-CULTURAL DIVERSITY

Povzetek

V današnjem času imata šola oziroma izobraževanje zelo pomembno vlogo pri vključevanju učencev priseljencev iz drugih držav v novo okolje. Učenci priseljenci pridobijo določena znanja in spretnosti ter nova prijateljstva med samim šolanjem. Veliko vlogo pri njihovi socializaciji odigrajo sošolci učenca priseljenca, njegov razrednik, svetovalna služba, vodstvo šole, učiteljski zbor in vsi ostali delavci šole. Najbolj ranljivi so učenci, ki niso bili rojeni v Sloveniji, slovenščina ni njihov materni jezik in se po priselitvi vključijo v osnovnošolsko izobraževanje. Ti učenci morajo biti deležni posebne pozornosti med celotnim izobraževanjem, ne le prvo šolsko leto. Razrednik ima zelo pomembno vlogo pri vključitvi učencev priseljencev, kajti išče najboljše poti, da se učenec priseljenec čim prej vključi v sam vzgojno-izobraževalni proces in se čuti sprejetega med sošolci. Razrednik pomaga ustvariti pozitivne odnose, da sošolci sprejmejo drugačnost učenca priseljenca in mu pomagajo pri učenju novega jezika.

Ključne besede: učenci priseljenci, razrednik, osnovna šola, drugačnost, sprejemanje, medkulturnost

Abstract

Nowadays, both the school and education have a very important role in the process of integration of immigrant pupils from other countries in the new environment. Immigrants acquire certain skills and make new friends during school. Their classmates, a class teacher, counselling service, school management, teachers' council and all other school staff play a big role in their socialization. Children who were not born in Slovenia are the most vulnerable. In addition, Slovenian is not their native language. These pupils must be given special attention during the whole education, not just the first school year.The class teacher has a very important role in the integration of immigrant pupils, therefore he/she looks for the best way to include them into his/her educational process and makes them feel accepted among his peers. The class teacher also helps to create a positive relationship among classmates so that they understand the differences migrant pupils have and to assist in learning a new language.

Key words: immigrant students, the class teacher, elementary school, diversity, acceptance, interculturalism

1 Priseljeni učenci v osnovni šoli

Skozi zgodovino človeštva se nenehno srečujemo s priseljevanjem. Za priselitev obstaja veliko vzrokov: brezposelnost oziroma nova zaposlitev, vojne razmere, podnebne spremembe, študij oziroma seštevek različnih dejavnikov.

Selitev je za vsakega od nas korak v neznano, še posebej za otroke. Posloviti se morajo od svojih prijateljev, sorodnikov, šole. Velikokrat sploh ne vemo, kaj se dogaja v otroku, kakšne misli in dvomi se ob tem porajajo.

Prihod učencev iz drugih držav v novo okolje ne pomeni le nova osnovna šola, drug jezik, ampak tudi druga država, nov kraj bivanja, kjer ni sorodnikov in prijateljev. Ti učenci se pri priselitvi vključijo v osnovno šolo v redne razrede pod enakimi pogoji kot drugi učenci, kajti tako omogoča naša šolska zakonodaja.

Učenci priseljenci so tudi lahko različne verske pripadnosti, s seboj prinašajo različno kulturo in materne jezike. Imajo različne posebnosti, od prehrane, jezika, vere, vrednot …

Osnovna šola pri nas je še vedno prostor, kjer poteka medkulturna vzgoja in izobraževanje.

Tukaj se učenci priseljenci srečujejo vsaj z dvema jezikoma, materinščino, ki omogoča ohranitev njihove osebnosti, in jezikom svojega okolja, ki omogoča, da se vključijo v družbo nove države.

Največ priseljencev iz drugih držav imamo na naši šoli iz Kosova in večinoma pridejo na začetku šolskega leta, nekateri pa se vključijo tudi med šolskim letom.

Vpis poteka pri svetovalni delavki in ravnateljici, kjer starši dobijo osnovne informacije o šoli. Potem se uredi dokumentacija , določi se razred glede na letnik rojstva, včasih pa se učenec priseljenec vključi v nižji razred, seveda v dogovoru s starši.

Šola takemu učencu ponudi dodatne ure slovenščine, individualni program, dveletno prilagojeno ocenjevanje, svetovalno delo razrednika, vse, kar zahteva naša zakonodaja.

1.1 Vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo v Sloveniji

Izraz učenci priseljenci je uporabljen v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela knjiga, 2011, str. 33).

Priseljenec, otrok priseljenec, otrok priseljencev, ti izrazi pa se uporabljajo v Smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (Smernice 2012).

Z učenci priseljenci mislimo na učence, ki so se rodili v drugi državi, se preselili v Slovenijo ter se nato vključili v slovensko osnovno šolo.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli vključujejo pravice do vključitve učencev priseljencev v osnovno šolo v Sloveniji.

10. člen Zakona o osnovni šoli (2007) zagotavlja pravico otrokom, ki so tuji državljani, do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji, kot jih imajo državljani Republike Slovenije. Prav tako je zapisano tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), ki zagotavlja in poudarja "enake možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika (ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, svetovnonazorsko pripadnost in telesno ter duševno konstitucijo) ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oziroma skupinam:

- priseljencev,
- ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,
- s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi."(2011, str. 16–17)

V šoli ima vsak pedagoški delavec pomembno vlogo pri procesu vključitve učenca priseljenca, kajti usmerja in oblikuje pedagoški proces in predstavlja vez med učenci ter oblikuje razredno klimo, poskrbi, da se vsi učenci in starši priseljencev počutijo sprejete in spoštovane, prav tako skrbi za potek pouka in upošteva ter spoštuje različnost vseh učencev.

Na vsaki šoli se razvijajo različni pristopi in modeli pri vključevanju teh učencev, da bi bili čim uspešnejši pri vključevanju v novo jezikovno ter kulturno okolje. Želja vseh strokovnih delavcev na šoli pa stremi, da bi se ti učenci čim uspešneje vključili v vzgojno izobraževalni proces. Pri tem vključevanju zelo veliko vlogo prevzame tudi razrednik.

Proces vključevanja je posebno načrtovan, učencu omogoča podporo pri učenju novega jezika, poznavanje kultur novega okolja in primerjavo z njegovo kulturo.

Zelo pomembno je, da ne pozabimo na učenčevo izvorno kulturo in ves čas razvijamo večkulturnost in poznavanje večjezičnosti.

2 Predstavitev dela razrednika

Na prihod novega učenca priseljenca v razred se razrednik mora vnaprej pripraviti, pripravi tudi učence v razredu, jih seznani, od kod prihaja novi učenec in pove tisto, kar ve o njem, največkrat le ime in državo, iz katere prihaja.

2.1 Prvo srečanje z učencem

Zelo veliko razrednik lahko naredi že z dobrodošlico, s posebno pozornostjo do priseljenega učenca, njemu nameni celotno uro, pripravi pa tudi celotno skupino v razredu na novega učenca. Priseljenemu učencu je potrebno vliti občutek dobrodošlega. Učenje novega jezika namreč ni lahek proces, prav tako vključevanje v novo okolje.

Največ pripomorejo sošolci, da se priseljeni učenec nauči novega jezika, čim prej je potrebno prepoznati njegove sposobnosti in ga vključiti v ustrezne interesne dejavnosti

Ob prvem srečanju mu pokažemo šolske prostore, učilnice, jedilnico, telovadnico, damo osnovne informacije in mu razložimo urnik.

2.2 Naloge razrednika

Vsak razrednik si postavi nekaj nalog ob prihodu učenca priseljenca in jih s pomočjo razreda oblikuje. Prav je, da se postavijo tudi časovni okvirji nalog.

Najbolj pomembne naloge razrednika pri vključevanju učenca priseljenca so:

- krepitev podpore sošolcev in njihovih staršev,
- širjenje medkulturnosti,
- uspešnost vključevanja učenca priseljenca v šolsko okolje,
- skrbno načrtovanje in spremljanje njegovega dela,
- navezovanje stika s starši,
- izvajanje pomoči pri učenju novega jezika in sporazumevanju,
- priprava individualnega programa za učenca priseljenca in
- vodenje svetovalnega dela.

2.3 Primer načrtovanja in izvedbe

Razrednik se mora potruditi, da je prijazen, naklonjen, učencu mora dati občutek, da mu bo v stiski pomagal, nakloniti prijazen nasmeh na hodniku ob srečanju, ga poiskati med odmori in ga vprašati po počutju. Razrednik postane tihi zaupnik učencu priseljencu, ta ga poišče, ko se izgubi v šolskih prostorih, ne najde učilnice, ne razume obvestila po šolskem radiu, ne zna izpolniti dokumenta.

Pri vsakem priseljenem učencu je potrebno upoštevati njihove osebne značilnosti in interese. Ne naučijo se vsi enako hitro novega jezika, eni prej, drugi pozneje. Nekateri potrebujejo zelo veliko podpore, nekateri so zelo nadarjeni, drugi povprečni, spet tretji pa imajo velike primanjkljaje v znanju.

Pomembno pri vsem tem pa je, da učitelji, ki poučujejo učence priseljence, upoštevajo njihovo kulturo, prepoznajo njihove sposobnosti in jim pomagajo k vključitvi v novo okolje.

2.4 Učne težave priseljenih učencev

Učne težave se večinoma pojavijo, ker ne razumejo jezika, ne vedo, kaj pričakujemo od njih, ne poznajo pravil iger, imajo drugačno kulturo. Pokaže se strah, negotovost in nelagodje.

Učitelj razrednik mora skrbno načrtovati in spremljati vključitev takega učenca v oddelek. Učencu je treba pustiti, da se sam odloči vključevati v razgovor. Mora dobro videti na tablo in slišati učiteljevo razlago. Učitelj mu mora omogočiti dodaten čas za spraševanja in odgovore.

Zelo uspešni so tudi didaktični pripomočki: slike, karte, lutke, posnetki, računalniški prevajalniki, miselni vzorci ipd.

Omogočimo mu tudi, da se sam predstavi v svojem jeziku, voščilo ob praznikih, s plesom, običaji, kajti neznanje slovenščine je lahko velika ovira pri šolskem delu.

2.5 Medsebojna pomoč učencu

Učenci pri izvajanju medsebojne pomoči potrebujejo pomoč razrednika. Ta največkrat poišče pomoč pri učencih z istim maternim jezikom, ki so seveda uspešni in so se že prej vključili v šolanje. Razrednik skupaj z obema učencema načrtuje, svetuje, usmerja, nadzoruje, kontrolira izvajanje pomoči.

Seveda ne smemo pa pozabiti, da obema čestitamo ob dobrih rezultatih.

2.6 Starši in razrednik

Nekateri starši dobro sodelujejo s šolo, drugi le na posebno oziroma izrecno željo.

Starši učencev priseljencev zelo redko prihajajo na govorilne ure, prav tako se ne udeležujejo roditeljskih sestankov. Starši pridejo le, če so individualno povabljeni, in tisti, ki razumejo slovensko ter so že dlje časa priseljeni. Večina mater priseljenih učencev iz Kosova ne razume slovenščine, očetje delno razumejo, a so večinoma tisti, ki delajo ves dan, da preživijo družino. Pomagajo le sorodniki ali sosedje, če živijo skupaj in razumejo slovensko.

2.7 Primer iz prakse

V šolskem letu 2012/13, v mesecu septembru, nam je svetovalna delavka sporočila, da dobimo v 6. razred novo učenko Verone iz Kosova, ki pa na žalost ne razume slovensko. Prav tako njeni starši. Svetovalna delavka, ravnateljica in njeni starši so se odločili, da gre Verone v nižji razred prav zaradi nerazumevanja jezika. Izbira razreda je bila prava, saj sta v razredu že bila učenka in učenec, ki sta govorila albansko in sta bila priseljena že pred leti.

Za odlično učenko je bil najprej šok, da je bila prestavljena v nižji razred, torej je bila starejša od večine svojih sošolcev. Sreča, da sta bila v razredu še dva učenca, ki sta prav tako prišla iz njene države že pred leti v nižjem razredu in sta lahko pomagala pri sporazumevanju.

Verone sem spoznala pri svetovalni delavki, ni razumela slovensko, nekaj malega angleško, sporazumevali sva se bolj s kretnjami, prišla je namreč v razred, kjer sem bila razredničarka.

Iz pogovora z učenko smo ugotovili, da je pogrešala prejšnje okolje, dom, čeprav se je preselitve veselila.

Verone je bila zelo bleda, prestrašena, ni razumela nobene besede, bila je zelo zaskrbljena, opaziti je bilo tudi solze v očeh.

Popeljali smo jo po šoli, ji predstavili šolo, način življenja, prehrano, ji pokazali učilnice, telovadnico. Predstavili urnik, predmete, učbenike, kjer je pa seveda bolj opazovala slikovni material.

Učenci, sošolci so bili dobro pripravljeni na njen prihod, razumeli so, zakaj prihaja in so bili zelo pripravljeni sodelovati pri njeni vključitvi. V razredu smo ji določili učence, ki so jo vodili, usmerjali in ji pomagali. Brez učencev, ki sta govorila albansko, si sploh ne predstavljam njenih prvih šolskih dni.

Velikokrat so se pojavile stiske, ko ni vedela kam in kako, ko ni razumela, kaj pričakujemo od nje.

Ni razumela:

- obvestil po zvočniku in na oglasni deski,
- nadomeščanj v primeru odsotnosti učitelja.
- ni poznala naših praznikov in prostih dni, da so počitnice,
- nejasnosti so se tudi pojavljale ob dnevih dejavnosti: kulturnih, naravoslovnih, športnih dnevih,
- nesporazum je bil tudi s položnico za prehrano.

Iskala je pomoč razrednika tudi, ko se je izgubila na šoli in ni našla učilnice.

Največ težav se je pojavilo na začetku, ko ni bilo v šoli učenke, ki je govorila albansko.

Veroni so sošolke zelo pomagale, izdelale so ji slikovni slovar, dogovorili smo se, da jo vsak dan naučijo pet besed. S pomočjo sošolk in učiteljice individualne pomoči, ki je bila njen tutor, je Verone vsak dan napredovala.

Prišlo pa je tudi do nekaj težav pri sprejemanju njene drugačnosti s strani fantov, sošolcev, ki so se včasih iz nje posmehovali in ji nagajali. Take situacije smo reševali skupaj in iskali skupne rešitve. Pri vključevanju Verone v novo okolje je zmagala njena pridnost, zelo hitro se je učila jezika in razumevanja. Delavnost in pridnost ji namreč nista bili tuji.

V 6. razredu učenka ni bila ocenjena samo pri treh predmetih: slovenščini, zgodovini in naravoslovju. V 7. razredu je Verone imela same štirice in petice v spričevalu. Učiteljica za slovenščino je ocenjevala njen napredek, prav tako jo je povabila k bralni znački. Učenka je najbolj blestela pri nemščini in angleščini, kjer je že sama v osmem razredu nudila pomoč svojim vrstnikom in tudi mlajšim. Prav tako smo jo povabili pri nudenju medsebojne pomoči, ko smo dobili novo učenko priseljenko iz Kosova.

Ob dnevu jezikov je aktivno sodelovala v šolskem projektu. Sedaj se pot Verone nadaljuje v Nemčiji, namreč v 9. razredu so se z družino odselili iz Slovenije v Nemčijo.

3 Zaključek

Za učence priseljence iz drugih držav je na začetku neznanje slovenščine največji problem pri vključevanju v novo šolsko okolje.

Vloga razrednika je zelo velika pri vključevanju učenca priseljenca. Razrednik mora učencu podati osnovne informacije o šoli, pokazati šolski prostor, način življenja, mu predstaviti urnik, seznaniti s pravili, dolžnostmi in hišnim redom, prehrano ter razred dobro pripraviti na sprejem novega učenca.

V razredu je zelo zaželeno, da je učenec z istim materinim jezikom, da pomaga temu učencu pri sporazumevanju in razumevanju ter ga tudi socialno vključuje.

Največ pripomore k uspehu šolska klima, da lahko razvija učenec pozitivno samopodobo, da se čuti sprejetega v razredu, šoli in okolici.

Tudi razrednik se lahko nauči nekaj besed od učenca priseljenca, kar temu še veliko več pomeni. Ti učenci si namreč velikokrat izdelajo svoje slovarje za lažje delo pri učnem procesu. Učenec priseljenec iz druge države se mora čutiti sprejetega in varnega v novem šolskem okolju. Za to morajo poskrbeti vsi delavci šole, sošolci, ostali učenci šole, starši otrok.

Že pri vpisu učenca priseljenca začnimo s prijaznostjo, nasmehom, pokažimo šolske prostore. Previden je treba biti pri izbiri razrednika.

Pri učencih priseljencih razvijamo tutorstvo, dodelimo jim učitelja, ki jim pomaga pri učenju, svetovanju. To se je na naši šoli izkazalo kot primer zelo dobre prakse.

Šolsko okolje mora sprejemati različnost in drugačnost s pozitivno naravnanostjo in nuditi izzive ter priložnosti za vse.

Zavedamo se, da bo potrebno na državni ravni najprej poskrbeti za izobraževanje učiteljev, da bodo usposobljeni za delo s temi učenci, spremeniti je potrebno tudi učne načrte in navsezadnje zakonodajo.

Na vsaki šoli se različno lotevamo dela z učenci priseljenci in velikokrat tavamo v temi, vedno pa se trudimo, da bi ti učenci imeli enake pogoje kot vsi ostali ter bili sprejeti.

Menim, da moramo imeti razredniki, učitelji do vseh učencev enaka merila, ne glede na to, od kod prihajajo. Upoštevati je potrebno različnost učencev, biti ozaveščen, odprt za nove izkušnje, pozitiven in razvijati medkulturnost in drugačnost ter se znebiti sterotipov.

4 Viri in literatura

1. *BELA knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2011.
2. *LUNDER Verlič S. Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem: publikacija: SINFO, maj/junij 2016: Medkulturnost-nova oblika sobivanja:* [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.ukom.gov.si/si/promocija_slovenije/publikacije/sinfo_promocijska_revija/arhiv_2016/sinfo_majjunij_2016_medkulturnost_nova_oblika_sobivanja/ (1. 8. 2016).
3. *RAZVIJAJMO medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. Ljubljana: ISA institut Ljubljana. 2015. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/tif/Razvijamo_medkulturnost_kot_novo_obliko_sobivanja_-_Zbornik.pdf (4. 8. 2016).
4. *SMERNICE za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. 2012.
5. *SMERNICE za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2012. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (10.8.2016).
6. *UČNE težave v osnovni šoli*: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
7. *ZAKON o osnovni šoli*. Uradni list RS, št. 12/1996. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu:http://www.uradni-list.si/1/index?edition=200681#!/Uradni-list-RS-st-81-2006-z-dne-31-7-2006 (16. 8. 2016).
8. *ZAKON o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. Uradni list RS, št. 102/2007. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.uradni-list.si/1/content?id=83068(12. 8. 2016).

Osnovna šola Griže

Polona Jelen

INTEGRACIJA IN INKLUZIJA V OSNOVNI ŠOLI

INTEGRATION AND INCLUSION IN PRIMARY SCHOOL

Povzetek

V sodobni družbi temelji sistem izobraževanja na načelih demokratičnosti in enakih možnosti za vse, tudi za otroke s posebnimi potrebami. Segregiranih oblik izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je vse manj, vse bolj se uveljavlja integracijska vzgoja v večinske šole, v zadnjem času pa se veliko govori o inkluziji, še posebej v tujini. Pri integracijski vzgoji se posameznik prilagodi okolju, medtem ko se pri inkluziji okolje in družba prilagodita posameznikovim potrebam. Inkluzivna šola nikomur ne zapira vrat, sprejema drugačnost. V takšni šoli pridobivajo znanja in izkušnje vsi učenci, učitelji, starši. Redne šole z inkluzivnim programom predstavljajo najuspešnejši način boja proti diskriminaciji, ustvarjajo prijetne skupnosti, omogočajo uspešno izobraževanje. Da dodobra zaživi inkluzivna vzgoja, je potrebnih veliko sprememb na področju zakonodaje, predvsem pa v družbi in okolju, v katerem živimo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, segregacija, integracija, inkluzija

Abstract

Educational system in modern society is based on the principles of democracy and equal opportunities for all, including children with special needs. Segregated forms of education are disappearing. Integration and inclusion education (especially abroad) in mainstream schools are becoming more common. In integrating education individuals adapt to the environment, while in the inclusion system the environment and society adapt to individual needs. An inclusive school does not close the door to anyone, accepts diversity. In inclusive schools all students, teachers, parents derive much benefit from this system. Regular schools with inclusive programs represent the most effective way to combat discrimination and create a pleasant community and give good education. There are a lot of changes in legislation needed in order to establish the inclusive education, especially in the society and the environment.

Key words: children with special needs, segregation, integration, inclusion

1 Otroci s posebnimi potrebami

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih določenih v zakonih (Ul.RS, št. 58/2011) za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljih in načelih:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziranega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalne prehodnosti in povezanosti programov,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

Otroci s posebnimi potrebami so:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- gluhi in naglušni otroci,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in
- otroci z avtističnimi motnjami.

1.1 Segregacija

Segregacijo na vzgojno-izobraževalnem področju opredeljujemo kot ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, otrok od večinske populacije na podlagi psihomotoričnih značilnosti oziroma lastnosti, saj naj bi bile te neposredni vzrok za posebne pedagoške potrebe teh otrok v vzgoji in izobraževanju.

Prednost segregacije

Za otroke s hudimi motnjami v duševnem ali telesnem razvoju je bolje poskrbljeno v specializiranih okoljih (materialni pogoji, usposobljeni strokovnjaki), kjer je večji poudarek na rehabilitaciji in kjer so najprimernejši pogoji za socialno adaptacijo.

Slabost segregacije

Usmeritev otroka v ločen vzgojno-izobraževalni program oz. posebni oddelek lahko dodatno prispeva k etiketiranju in stigmatizaciji učenca, kar lahko ima velike posledice za posameznika (negativna samopodoba, nesamozavest, onemogočena socializacija, nadaljnje šolanje in poklicna pot) ter še večje nesprejemanje drugačnosti v družbi nasploh. Možnosti učenja od sovrstnikov so v segregiranih manjše, napredovanja ni.

1.2 Integracija

Integracija je prilagajanje posameznika (učno-vzgojnemu) okolju. Integriran je tisti, ki se je prilagodil normam šolskega okolja in je pripravljen in sposoben delati enako, kot se pričakuje od drugih učencev.

Metafora za integracijo bi lahko bila: vstopi, če se lahko prilagodiš. (Corbett 1999, str. 128)

Integracija zahteva pripravo otrok za vključevanje ter družbeno in edukacijsko pripravljenost za prehod iz posebnih v redne (običajne) izobraževalne oblike. Pri tem je pomembno, da se prilagodijo učenci, se pa ne zdi potrebno, da se v celoti spremeni in prilagodi šola.

Ideja integracije je nastala v Evropi pred pol stoletja kot odgovor na neustrezno izločanje »prizadetih«. Tedaj mnogi »prizadeti« niso imeli dostopa do šolanja. Različne posebne institucije, ki so bile organizirane po vrsti motnje, so bile manjvredne, pogosto odmaknjene

očem. Posameznikom z motnjo je bila odvzeta možnost izbire. Tako šolanja kot življenja. In ideja integracije je pomenila vključevanje teh ljudi v normalno okolje v čim večji možni meri.
A ideja integracije še ni pomenila, da smo vsi ljudje različni, vsi unikatni in vsi različni moramo živeti skupaj. To je jasno artikulirala šele ideja inkluzije. Ta je v zadnjih letih v vsem svetu sprožila spreminjanje pojmovanja drugačnih, tudi tistih z razvojnimi motnjami. Postmodernistična filozofija in teorija vzgoje in izobraževanja sta utemeljila idejo »šola za vse«. Torej skupno šolo, kateri pripadajo vsi, tudi otroci z motnjami v razvoju. (Opara idr., 2010)

1.3 Inkluzija

Inkluzija je, za razliko od integracije, popolnejši in drugačen proces vključevanja. Pri inkluziji ne gre samo za prilagajanje (če pa že gre, se prilagaja šola in okolje), temveč za oblikovanje kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemajo posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni statusi, stopnje izobrazbe in posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni.
Inkluzija je izpeljana iz idej o multi- in inter-kulturnosti, sožitju, tolerantnosti, sobivanju, strpnosti ipd. Metafora zanjo bi lahko bila: vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si (Corbett 1999, str. 128).

Če sprejmemo idejo, da sta integracija in inkluzija dve kakovostno različni stopnji vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni sistem, se bomo gotovo strinjali, da naj bi se v prehodu od integracije k inkluziji:

- spremenili odnosi in pogledi na učence in njihove sposobnosti,
- preučili dejavniki poučevanja in učenja ter pristopi k poučevanju,
- prilagodilo okolje (rednega) razreda in šole,
- zagotavljalo kakovostne materiale, stalno usposabljanje učiteljev,
- upoštevala fleksibilnost učnih načrtov, njihovo dopolnjevanje in prilagajanje,
- povečalo sodelovanje in timsko reševanje problemov skupaj s starši otrok,
- bolj povezal sistem posebnega in rednega sistema izobraževanja,

- povečala ponudba modelov izobraževanja in oblik pomoči ter olajšali prehodi med njimi,
- jasno opredelila politika, za katero sta potrebna razumevanja in sprejetost na nivoju šole in v širši skupnosti ipd. (povz. po Vrhovski, 2014)

V inkluzivni naravnanosti pričakuje tolikšna fleksibilnost celotnega šolskega sistema, še zlasti prilagodljivost dela učiteljev in rednih šol, da omogočijo čim večjemu številu učencev uspešno napredovanje in občutek sprejetosti ter možnosti enakopravnega participiranja v življenje in delo šole. (Lesar, 2008)

2 Intervju

Sabina Korošec Zavšek, profesorica defektologije, ima že več kot 20 let bogate praktične izkušnje dela z otroki s posebnimi potrebami: poučevanje v osnovni šoli s prilagojenim programom in poučevanje v oddelkih posebnega programa vzgoje in izobraževanja (otroci z zmerno in težjo motnjo v razvoju). Prav tako je mobilna specialna pedagoginja za izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli, opravljala je delo ravnateljice osnovne šole s prilagojenim programom, osem let je bila članica ter občasna vodja senata Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na ZRSŠ v Celju. Prav tako si je veliko izkušenj in znanj pridobila z izobraževanji v tujini. Znanje in izkušnje pa koristno uporablja pri svojem delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli kot tudi v svojem Zavodu – Centru za pomoč otrokom in staršem.

- **Zakaj ste se odločili pomagati otrokom s posebnimi potrebami?**

  Že kot mala deklica sem imela rada živali in otroke. Vedno sem pomagala šibkim živalim, kasneje otrokom. Ko sem začela obiskovati prvi razred, sem sedela s sošolcem, ki je imel učne težave. Učiteljica mi je naročila, da naj mu pomagam. Čutila sem se odgovorno za sošolca in sem nalogo odgovorno in resno opravljala celo leto. Celo tako resno, da sem mu včasih kakšno nalogo kar naredila. Seveda sem bila potem okarana. Kasneje, ko sem že bila v srednji šoli, sem bila z mamo na počitnicah na morju. Tam je bila tudi njena prijateljica iz mladosti, ki je bila specialna pedagoginja in mi je predstavila svoje delo. Naključje je naneslo, da je bila na plaži tudi nemška družina z deklico z Downovim sindromom. Nihče od članov družine se ni

igral z njo. Zopet se je predramil moj čut za šibke, zato sem veliko časa na plaži posvetila igri s to deklico. Takrat je v meni začela zoreti želja po tem poklicu, ki je dozorela do konca srednje vzgojiteljske šole. Vsak od nas nosi v sebi nekatere življenjske izkušnje, ki vplivajo na naše delovanje in na odnose z okolico. Največkrat se teh vplivov niti ne zavedamo, ko se odločamo za poklic.

- **Izkušnje imate z delom tako v večinskih (rednih) šolah kot tudi v šolah s prilagojenim/posebnim programom. Kakšne razlike opazite med obema sistemoma šolanja, če imamo v mislih otroke s posebnimi potrebami?**

  Vsak šolski program je namenjen drugačni skupini otrok. V večinskih šolah so vključeni nevrotipični otroci, ki imajo povprečne, lahko nadpovprečne sposobnosti in tudi otroci z učnimi težavami, ki so lahko različne vrste in stopnje. Sistem šolanja je na teh šolah naravnan na nevrotipične otroke, se pa slabše prilagaja otrokom, katerih razvoj na določenih področjih odstopa od nevrotipičnega. V največji meri je prilagajanje šolskega sistema v teh šolah odvisno od znanja in razumevanja učitelja. Večinske šole so za marsikaterega otroka s specifičnimi učnimi težavami preveč storilnostno naravnane in ne upoštevajo posebnosti in posebnih potreb otrok z učnimi težavami, ki se v njih izobražujejo in tja tudi sodijo.

  V šolah z nižjih izobrazbenim standardom so vključeni otroci, ki imajo učne težave v takšnem obsegu in stopnje, da ne zmorejo slediti programu večinske osnovne šole. Razredi so manj številčni, izobraževalni program pa je bistveno manj storilnostno naravnan. V tem okolju učitelji, ki so praviloma specialni in rehabilitacijski pedagogi, lažje prilagajajo program glede na posameznikove posebne potrebe. Prav tako ima otrok veliko več možnosti, da razvija svoje močne potenciale kot v večinski šoli. Žal pa je v naši družbi še vedno prisotno negativno stališče do teh šol, še v največji meri pri ljudeh, ki te šole in programe premalo poznajo in sprejemajo mnenja in sodbe na podlagi nepoznavanja dejstev.

- **Kje vidite prednosti oz. slabosti segregiranih oblik šolanja?**

  Vsak program je namenjen drugačni skupini otrok. Prednost segregarinega izobraževanja za otroke, ki se v zanje prezahtevnih programih popolnoma izgubijo in posledično izgubijo motivacijo za šolsko delo je v tem, da imajo v segregirani obliki veliko več možnosti za doseganje uspeha, razvijanje svojih potencialov, kar pa je

temelj napredka za vsakega posameznika. Če uporabim trditev dr. Greenspana, da je potrebno za ohranjanje notranje motivacije otroku postaviti takšne naloge in zahteve, da bo vsaj 70 do 80 % uspešen, potem je ta oblika izobraževanja v slovenskem šolskem sistemu za določeno skupino otrok dobra in primerna.

Slabosti segregiranega izobraževanja pa so v tem, da še vedno v družbi veljajo neupravičeno negativna stališča do segregiranega izobraževanja. Zato je prešolanje otroka stresno tako za učitelja, ki se mora odločiti, da bo staršem za njihovega otroka predlagal to obliko izobraževanja, kot za družino, ki se spoprime s tem izzivom. Seveda pa je to spet odvisno od družine do družine.

- **Integracijo že nekaj let uvajamo v večinske osnovne šole. Ali se vam zdi, da je v slovenskem prostoru že zaživela tudi inkluzija? Kje so po vašem mnenju prednosti oz. slabosti inkluzivno naravnanih šol?**

  Slovenske šole niso inkluzivne in to je njihova največja pomanjkljivost. V inkluzivni šoli se šola in sistem prilagajata otrokovim posebnim potrebam, a žal v Sloveniji ni tako. Na Norveškem imajo do 6. razreda popolno inkluzijo – a tam otrok s težjimi učnimi težavami ali zaostanki v razvoju ni ocenjen in ne piše enakih testov kot ostali otroci. Mi pa od naših otrok z učnimi težavami zahtevamo, da pišejo enake teste in da osvajajo enako znanje kot vrstniki, kljub temu da zaradi določenih nevroloških posebnosti tega ne zmorejo. Tako večina otrok z učnimi težavami vse prevečkrat dobi o svojem znanju in celo o sebi negativno povratno informacijo. Na ta način ni zagotovljen kriterij dr. Greenspana in otroku posledično upade notranja motivacija za šolsko delo. Seveda je tu pomemben še dejavnik družine – nekatere družine od takšnega otroka zahtevajo preveč, spet druge premalo, nekatere zmorejo otroku pomagati pri šolskem delu, druge ne. Pogosto so otroci tudi v domačem okolju vse prevečkrat deležni negativne povratne informacije.

  Zaradi opisanega težko ocenim pozitivne strani slovenskega inkluzivnega sistema. Po opazovanju norveškega pa lahko ocenim, da v njihovem inkluzivnem sistemu še največ pridobijo nevrotipični vrstniki, ki se naučijo sprejemati drugačnost, razvijajo empatijo do vrstnikov in odgovornost.

- **Kakšni so vaši konkretni predlogi za večjo inkluzivno naravnanost v osnovnih šolah?**

  Sama nisem zagovornik popolne inkluzije. Za popolno inkluzijo bi bilo potrebno spremeniti sistem ocenjevanja, sistem domačih nalog in še marsikaj, zlasti pa dojemanje drugačnosti v šolskem prostoru. Otrok z učnimi težavami bi moral napredovati glede na samega sebe in ne v povezavi z ocenjevanjem znanja, kot je to sedaj. Menim, da so nekatere šole s prilagojenim in posebnim program v Sloveniji izjemno dobre. Otrokom lahko nudijo veliko več kot inkluzivni programi (delovna terapija, fizioterapija, logoped, delo v manjših skupinah, več individualnega in individualiziranega dela in drugo). Menim, da je razumevanje inkluzije v našem prostoru še zelo abstrakten in oddaljen pojem in da je inkluzija pogosto zlorabljena in napačno razumljena. Sem pa zagovornik neformalnih inkluzivnih oblik, kjer bi se naj eni in drugi otroci družili na interesnih dejavnostih, taborih, prireditvah, izven šolskih dejavnostih, imeli skupaj malico, preživljali skupaj odmore ipd. Pred leti sem na eni šoli s prilagojenim in posebnim programom to obliko druženja tudi sama poskusno vpeljala in izkušnje so bile dobre. V neformalnih oblikah druženja so uživali vsi vključeni otroci in odrasli.

- **Imate kakšne izkušnje s praksami iz tujine? Kako tam v primerjavi s slovenskim šolskim sistemom delujejo na področju otrok s posebnimi potrebami?**

  Na Švedskem imajo različne sisteme, od inkluzivnega do segregiranega. Spoznala sem primere šol, kjer je v večinski osnovni šoli oddelek za otroke s posebnimi potrebami, kjer poteka izobraževalni del segregirano, po za njihove potrebe prilagojenih metodah, ki se ne morejo izvajati v inkluzivni obliki. V mislih imam seveda otroke z razvojnimi zaostanki. V času odmorov, prireditev, v knjižnici in na športnih dneh pa otroci preživljajo čas skupaj. Ta oblika je po mojem mnenju najbolj primerna.

  Na Islandiji imajo otroci možnost inkluzivne in segregirane oblike izobraževanja, odvisno od vrste in stopnje njihovih posebnih potreb. V obeh oblikah pa je izjemno dobro poskrbljeno za njihov razvoj (materialno, prostorsko, kadrovsko). V večinski šoli, kjer sem opazovala otroke z Aspergerjevim sindromom, je bilo poskrbljeno tako, da je sedem otrok od 1. do 4. razreda imelo na razpolago dve specialni pedagoginji in štiri spremljevalce. Pouk so imeli v dveh ločenih učilnicah. V času vzgojnih predmetov, malice, kosila in varstva pa so bili integrirani v svoj razred. Ko otrok zmore,

postopoma prehaja tudi k pouku. Njihov koncept je takšen, da omogočijo otroku maksimalno pomoč ob vstopu v šolo in to pomoč postopoma zmanjšujejo, skladno z otrokovimi potrebami in napredkom. V višjih razredih ti otroci že zmorejo inkluzivno obliko preko celega dneva. Po mojem mnenju je to izjemno dober način izobraževanja, zlasti za otroke z Aspergerjevim sindromom.

Norveška ima do 6. razreda popolno inkluzijo, kjer pa po mojem mnenju za otroke z večjimi razvojnimi zaostanki ni tako dobro poskrbljeno, kot je to na naših nekaterih večjih in boljših šolah s prilagojenim in posebnim programom.

Vsi otroci se lahko učijo, če se mi naučimo, kako jih učiti. (avtor neznan)

3 Zaključek

V slovenskem šolskem sistemu so se morali učenci s posebnimi potrebami prilagoditi obstoječemu delovanju rednih šol, saj so v nasprotnem primeru popolnoma izpadli iz sistema šolanja ali pa bili kasneje preusmerjeni v zanje prilagojene šole. A družba je le postajala občutljivejša za specifičnosti določenih skupin, zato so postajali vse bolj vključeni v redni šole, kar je vplivalo na potrebe po razvijanju specialno-pedagoških znanj in spretnosti v času študija in tudi ob delu.

Ob preletu vidikov inkluzivnosti ugotavljam, da se teorija in praksa velikokrat razhajata in da so velikokrat odlične ideje zapisane le na papirju, v praksi pa je situacija drugačna. Inkluzija je vsem všečna ideja, a je v praksi situacija drugačna. Ob preučevanju inkluzije in integracije ne moremo mimo »skrite« segregacije, saj se le-ta, kljub temu da je v družbi (načeloma) ne želimo, hočemo-nočemo še vedno pojavlja. Ali ni otrok, ki je v redni šoli za pet ur na teden izvzet iz rednega pouka, segregiran? Prav tako ni ustrezne (ali pa je zelo toga) pravno-formalna zakonodaja, ki bi dala večjo avtonomijo učiteljem v primeru preverjanja in ocenjevanja znanja, več možnosti za izpopolnjevanje in hospitacij praktičnih primerov (tudi obiska tujine), več finančnih in materialnih sredstev za bogatenje programa ipd.

Inkluzija je dolgotrajen proces in zahteva velike spremembe v družbi, kulturi, sistemu in zakonodaji. Vendar, ali je res primerna za vse skupine otrok s posebnimi potrebami? Ugotavljamo, da so vse prilagoditve, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami, usmerjene na dosežke znanja, medtem ko so drugi vidiki razvoja učencev potisnjeni v ozadje. V šolski

zakonodaji je veliko protislovja, ko govorijo o pravičnosti šole in enakih možnostih in pravici posameznika do drugačnosti, a se v praksi gradi na predpostavki, da se bodo drugačni učenci čimprej in čimbolj prilagodili obstoječemu sistemu in se asimilirali v okolje. V mislih imamo kulturno različnost, ko v primeru, da otrok ne govori enega izmed svetovnih jezikov, celo dvojezičnost lahko pomeni odklon, ki ga mora učenec čimprej prerasti. Prav tako se na ravni ciljev vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v osnovnih šoli kaže protislovje, saj so v ospredju le izobraževalni cilji (doseganje minimalnih standardov kot edino merilo odločanja o (ne)napredovanju, medtem ko vzgojni cilji za evalvacijo niso vključeni. Prav tako inkluzivna vzgoja ne pomeni le prisotnost učencev na šoli, ampak se mora vsak počutiti tudi sprejetega ter imeti možnost soudeleženosti v celotno šolsko življenje in delo ter pri tem doživljati uspešnost. Kultura posamezne šole (sprejemanje drugačnosti, spoštljivi odnosi, pomoč sočloveku ipd.) se je v številnih raziskavah pokazala kot najpomembnejši dejavnik pri uresničevanju inkluzivne vzgoje.

Naj zaključim z razmišljanjem Irene Lesar (2009), ki pravi, da »šola za vse« torej ne bi smela biti institucija, ki ima le odprta vrata za vključitev otrok iz okoliša, medtem ko se trudi uresničevati vzgojno-izobraževalne cilje, oblikovane predvsem na podlagi potreb oz. pričakovanj ekonomije in gospodarstva, ampak bi morala biti institucija, ki skuša na različne načine, (specialno) pedagoško utemeljene načine večino učencev privesti do kakovostnih znanj in izkušenj, poleg tega pa tudi načrtno razvijati številne spretnosti in zmožnosti, ki bodo učeče ne le usposobile za opravljanje dela, marveč predvsem pripravile za spoštljivo in odgovorno bivanje v družbi raznolikih.

4 Viri in literatura

1. *ANALIZA vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut, 2010.
2. LESAR, I. Ali je razlikovanje med integracijo in inkluzijo pomembno za pedagoško prakso? *Didakta, 2008*, 8-12.
3. LESAR, I. *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana:Pedagoška fakulteta, 2009.

4. MARENTIČ Požarnik, B. O uveljavljanju integracije otrok s posebnimi potrebami v naših šolah. *Didakta, 2008*, 13-14.
5. NOVLJAN, M. Otroci s posebnimi potrebami v večinski osnovni šoli. *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa, 2008. Str. 85-94.
6. VRHOVSKI, M. *Individualizacija in notranja diferenciacija pri pouku*: študijsko gradivo. Neobjavljeno delo, 2006.

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana

Tanja Kek

KREPITEV MOČI IN SKRB ZA ODNOS V SVETOVALNEM DELU

THE PERSPECTIVE OF POWER AND NURTURING RELATIONS IN COUNSELLING

Povzetek

V prispevku bom predstavila osnovna teoretična in praktična izhodišča za delo z ljudmi, ki temeljijo na lastni praksi v svetovalnem delu. Predstaviti želim pomen stika, ki ga ima človek sam s seboj za to, da sprejema, krepi in širi svoje notranje potenciale in vire moči tudi navzven. Osebno verjamem, da z odločitvami, ki jih izbiramo zase, prispevamo h »kondiciji« odnosa ter kakovosti življenja posameznika in skupine. V prispevku bom predstavila aktivnosti, ki jih na BIC Ljubljana že nekaj časa izvajamo na področju skrbi za kakovost življenja dijakov, študentov, staršev in drugih. Izkušnje nam potrjujejo, da smo na pravi poti in da so povezovanje, krepitev moči in skrb za odnose temelji za srečo in duševno zdravje. Teoretična izhodišča, na katere se v prispevku naslanjam, so osnovni koncepti, realitetne terapije W. Glasserja, osnovni koncepti čuječnosti ter koncept asertivnosti.

Ključne besede: duševno zdravje, krepitev moči, mladostniki, delo s skupino

Abstract

The speaker will present basic theoretical and practical starting points for working with people based on her long counselling practice. The speaker wants to present the importance of feeling connected to our inner selves in order to be able to accept, strengthen and expand on our inner potential and the source of energy also on the outside. She believes that the decisions we make for ourselves contribute to the quality of our relations and the quality of life of individuals and groups of people. The paper focuses on the activities which have been carried out at BIC Ljubljana related to the quality of life of high school and college students, parents, and others. Experience suggests that they are on the right track, and that integration, empowerment and nurturing relations form the basis for happiness and mental health.

Key words: mental health, empowerment, adolescents, group work

1 Uvod in teoretična izhodišča

Koncept »perspektive moči« lahko razumemo kot spodbujanje samostojnosti in delovanja. Ljudem pomagamo rešiti težave, da bi preživeli in si uredili življenje v družbi, času in okolju primerni kakovostni ravni. To delamo skupaj z njimi in se opiramo na njihove obstoječe vire in zmožnosti. Pri delu v skupini lahko te možnosti izboljšamo. Tako smo pri vseh naših aktivnostih (z dijaki, s starši in s študenti) prepoznali pomembnost izkustvenega učenja in skupinske podpore, preko katerih se udeleženci učijo novih metod spoprijemanja z življenjskimi situacijami. Delo v skupini pomembno motivira in ohranja zagon za učenje veščin, kar je po izjavah udeležencev prineslo izboljšanje na osebni ravni ter na področju povezovanja in medosebnih odnosov.

Koncept krepitve moči nam omogoči, da se srečujemo z ljudmi tam, kjer so, in se jim pridružimo v njihovem jeziku in z njimi potrjujemo njihove talente, želje, cilje spretnosti, kot bi dejala Gabi Čačinovič Vogrinčič (2002). In kot poudarjata avtorici Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar (2004) uporaba perspektive moči pomeni tudi spremembe v naravi dela in v odnosu do udeležencev. Ne osredotočamo se samo na njihove probleme, ampak smo pozorni tudi na različne možnosti, ki omogočajo mobiliziranje moči udeležencev (talente, znanja, vire, sposobnosti …).

1.1 Duševno zdravje in skrb za odnose

Definicija zdravja po Svetovni zdravstveni organizaciji (1948) – zdravje ni le odsotnost bolezni, ampak tudi duševno, telesno, čustveno in socialno ugodje/blagostanje (well-being).

Ko sem razmišljala o definiciji duševnega zdravja, mi je pri pregledu različnih definicij bila najbližja Glasserjeva opredelitev, ki pravi: »Duševno zdravi ste, če ste radi in uživate v družbi večine ljudi, ki jih poznate, posebno še s pomembnimi osebami, kot so družinski člani, spolni partnerji in prijatelji. Večinoma ste srečni in povsem pripravljeni pomagati članom družine, prijateljem, kolegom, ki potrebujejo pomoč. Živite tako, da je čim manj napetosti, veliko se smejite. Redko imate glavobole ali kako drugače trpite, kar vse drugi ljudje pogosto sprejemajo kot neizogiben del življenja. Uživate življenje in nimate težav s tem, da so drugi ljudje drugačni od vas. Zadnje, kar vam pade na misel, je da bi koga kritizirali ali ga poskušali spreminjati. Če se s kom ne strinjate, poskušate rešiti zadevo; če se ne da, odidete, preden

nastopi prerekanje in se težave povečujejo. Ustvarjalni ste v vsem, česar se lotite, in uživate v tem bolj, kot ste pričakovali. Končno, tudi v zelo težkih okoliščinah, ko ste nesrečni, saj nihče ne more biti ves čas srečen, veste, zakaj se je to zgodilo, in ukrepate. (Glasser, 2006)

W. Glasser je z leti raziskovanja in vprašanj dosegel vrhunec v razvoju teorije, ki jo imenuje Teorija izbire. Prepričljivo zatrjuje, da je tisto, kar je medicina označila za duševno bolezen, v resnici izražanje nesrečnosti z različnimi stopnjami in načini. Avtor meni, da bi zaradi osrednjega pomena odnosov za človeško srečo zdravljenje moralo vključevati raziskovanje, kako se povezujemo z drugimi, predvsem v okviru naših najožjih odnosov.

Kakovost skrbi za duševno zdravje, ki neposredno zadeva 25 odstotkov prebivalstva, posredno pa še veliko več, ni postransko vprašanje – to je pomembno osrednje vprašanje družbe. Nujen je neodvisen pregled duševnega zdravja in skrbi za duševno zdravje. Vsak tak pregled je potrebno zastaviti široko, s temeljnimi vprašanji.

2 Predstavitev primera dobre prakse na Bic Ljubljana

Svetovalni delavci smo most med vsemi udeleženimi v šolskem prostoru, hkrati pa se pri iskanju pomoči povezujemo tudi z pomembnimi drugimi ustanovami. V današnji družbi in šoli smo preplavljeni s širokim znanjem, informacijami, vse premalo pa je tistega najpomembnejšega – kako se razumeti drug z drugim. Temeljna vodila pri našem delu so podpora, krepitev moči posameznika, skupine in družine z namenom izboljšanja kakovosti življenja. S tem namenom izvajamo različne aktivnosti, ki so izven standardnega svetovalnega dela v šoli. Tako smo lani pričeli z izvajanjem programov in aktivnosti, v okviru katerih so nastale tri skupine:

1. Skupina za starše
2. Skupina za dijakinje z izkušnjo na področju duševnega zdravja »Sončnice«
3. Skupina za študente »Vsemu sem lahko kos«

Prevladujoči procesi v skupinah so čustvena podpora, učenje prilagoditvenih spretnosti, osebna izpoved, krepitev moči, zanašanje na samega sebe, občutek lastne vrednosti, preokvirjanje, izkustveni razvoj. Gre tudi za značilne elemente delovanja podpornih skupin, pri katerem so pomembni procesi tudi socialno primerjanje in samoučinkovitost. Za vse tri skupine je izkustveno učenje soustvarjeno skozi osebne zgodbe, učenje spoprijemanja in

skupinske podpore ter učenje novih metod spoprijemanja z življenjskimi situacijami. Deliti svojo izkušnjo je lahko dragoceno orodje za nas in za druge. V vseh zgoraj omenjenih skupinah udeleženci oz. člani pridobivajo v okviru perspektive moči in si tako izboljšujejo kakovost življenja.

Teme, ki so del naših srečanj, so celostno vedenje, čustva, stik s čustvi, kognitivne značilnosti, pričakovanja, čuječnost, stres, strategije spopadanja s stresom, anksioznost, strah, asertivnost …

Pomembno je, s kom se povezujemo in v kakšnem okolju. Dobro vzdušje, »energija« s pozitivno naravnanimi ljudmi v skupini lahko pomembno pripomorejo h krepitvi moči, širitvi notranjih potencialov in motivaciji za višjo kakovost življenja.

V uvajanju programa in skupin je bilo potrebno veliko vloženega truda, časa, vztrajnosti za sestavo skupin, promocijo programov, animiranje udeležencev in dela na spodbujanju notranje in zunanje motivacije udeležencev. A je bilo vredno, kar nam potrjujejo tudi sporočila udeležencev, ki so nam jih podali na srečanjih.

2.1 Skupina za starše

Sodelovanje s starši je nekaj, kar je v zadnjih letih aktualna tema, predmet številnih raziskav, praktičnih in političnih prizadevanj. Na prvi pogled se zdi, da je sodelovanje med domom in šolo samoumevno in da ne potrebuje posebne pozornosti, vendar pa raziskave kažejo, da je zelo redko oziroma preredko. Raziskave kažejo, da so starši in šola dve ločeni entiteti z različnimi, pogosto konfliktnimi in nasprotujočimi si potrebami, kar je velika ovira za sodelovanje med njima (Kodele 2011). Dosedanje izkušnje pri delu z dijaki in starši nam kažejo, da starši velikokrat ob pojavu vzgojne in šolske problematike ne vedo, kam se obrniti po pomoč. Po evalvacijah v svetovalni službi se v zadnjih letih povečuje število dijakov, ki imajo velike stiske in težave. Dijaki se srečujejo z različnimi oblikami zasvojenosti - zasvojenost z raznimi računalniškimi igricami, različnimi spletnimi socialnimi omrežji, motnjami hranjenja in drugimi težavami na področju duševnega zdravja. Pogosto močno popustijo v šoli, so neuspešni ali pa začnejo izostajati v šoli, se zapirajo v »svoj svet«, ostajajo doma in se izolirajo od širšega družbenega okolja.

Naša srečanja za starše so namenjena povezovanju, ozaveščanju in spreminjanju utečenih vzorcev vedenja za boljše skupno delovanje. Starši so povedali, da jim je bila najbolj dragocena izmenjava izkušenj, podpora, varen prostor za vprašanja, stiske in dileme, o katerih drugače težko spregovorijo. Preko individualnega in skupinskega dela se starši učijo strategij za spoprijemanje z izzivi in težavami za boljše in kvalitetnejše odnose v družini. Podlaga za delo je Glasserjeva realitetna terapija ob sistemskem pristopu, ki uči, kako najti način, po katerem bi družinski sistem deloval bolje za vse vpletene.

2.2 Skupina za dijakinje »Sončnice«

Posameznik z izkušnjo na področju duševnega zdravja je nekdo, ki ima za seboj aktivno izkušnjo »bolezni«, hendikepa ali težav v duševnem zdravju, ki je na ta način pridobil specifično ekspertizo življenja z izkušnjo. Da bi postali posamezniki z izkušnjo, je treba razmišljati o lastnih izkušnjah in se o njih pogovarjati z drugimi, ki imajo podobno vrsto izkušenj. Treba je preverjati lastne izkušnje z izkušnjami drugih v podobnih in različnih situacijah. Ta izraz uporabljamo za vse, ki imajo ali so imeli izkušnjo »duševne bolezni«, neodvisno od potrjene psihiatrične diagnoze. (Haaster, Koster 2005)

Mladostništvo je obdobje, ki je že samo po sebi zaradi telesnih, duševnih sprememb zelo zahtevno. Najstniki se soočajo z vedno novimi zahtevami, pričakovanji drugih, nekateri se v teh razmerah bolje znajdejo in prilagodijo, drugi žal ne. Pogoste obravnave mladostnikov v svetovalni službi so povezane z različnimi dejavniki, pogosti so različni strahovi, velika pričakovanja, konflikti s starši, sošolci, negativne misli in občutki o sebi, zasmehovanje vrstnikov, potlačevanje čustev, negativna komunikacija, pretirana občutljivost. Pogosto so problematični tudi konflikti v družini, nerazumevanje med staršema, stalni prepiri, nesprejemanje. Za mladostnika je ločitev zelo stresna situacija, posebej, če med starši ni primerne komunikacije. Vsi ti dejavniki pogosto vodijo mlade v različne bolezni, pogosto v depresijo, anksioznost, panične napade. Mladostnikov, ki so bili hospitalizirani zaradi zgoraj omenjenih težav, je vsako leto več, še več je takih, ki kažejo očitne znake stiske, stresa in se jih pogosto »ne vidi« in »ne sliši«, posebno ne v obstoječem šolskem sistemu in trenutnih družbenih razmerah. Verjamem, da so v teh mladostnikih veliki potenciali in da jih je nujno potrebno »opaziti« in okrepiti tam, kjer jim je »zmanjkalo«. Naše izkušnje nam potrjujejo to,

da so spremembe k perspektivi moči precej hitro zaznane in da se iz teh ranjenih mladostnikov obudijo močni notranji potenciali, ki se kasneje pomembno prenašajo tudi navzven.

Srečanja za te mladostnice pogosto pomenijo premik od bolečine k moči, ki je pomemben element. Kot pravi Klemenčič Rozman (2015): »Krepitev moči se pojavi, ko posameznik postane sposoben ukrepati zase in v imenu drugih. Prvi znak je naraščajoče prepričanje vase; posameznik doživlja rast samozaupanja, ki je običajno doseženo v skupini drugih, ki se soočajo z enako preizkušnjo.«

Izkušnja ene od udeleženk skupine: »Stara sem 17 let in obiskujem BIC Ljubljana. Sem anksiozna in imam panične napade. Preden sem začela obiskovati srečanja, je bilo stanje ''grozno''. Prve misli so bile »brez veze, kaj bo nekdo, ki me sploh ne pozna, meni govoril.« Nekako sem zbrala pogum in odšla na srečanje. O stvareh sem v takem stanju razmišljala pesimistično, zdelo se mi je, da je nemogoče si pri tem pomagati. Po približno petih srečanjih lahko rečem, da je vse drugače. Nisem se popolnoma znebila tesnobe in paničnih napadov, jih je pa bistveno manj in naučila sem se najpomembnejše stvari. Kako se spopadati s tem, kako to stvar sprejeti in da v tem nisem sama. Lažje prihajam v šolo in o stvareh razmišljam drugače. Srečanja mi pomenijo ogromno. Ko mi v glavo spet stopijo negativne misli, vidim situacijo drugače, vem, da nisem sama, da je to normalno, ker se lahko zgodi vsakemu in da je z menoj vse v redu. Seveda imam veliko dela s sabo. A brez pomoči skupine ne bi toliko napredovala. Sedaj vem da je pogovor bistvena stvar in če o problemih in stvareh, ki te težijo, ne poveš nikomur, ti zdravila ne morejo pomagati. Hvaležna sem za vsako srečanje, pomoč in spodbudo na vseh področjih, posebno pa v šoli in na področju športa.«

2.3 Skupina za študente »Vsemu sem lahko kos«

Tako mladi kot vsi ostali se preko različnih življenjskih izkušenj učimo socialnega dozorevanja in se krepimo. Svet okoli nas se ves čas spreminja in življenje je včasih manj, včasih bolj stresno, zato je pomembno, da si posameznik izdela strategije spoprijemanja s stresnimi obdobji in težavnimi situacijami. Čim bolj, kot ima posameznik izdelane strategije, tem lažje ujame to ravnotežje (Jeriček, 2011). V naših skupinah smo to področje upoštevali kot zelo pomemben element delovanja.

Srečanja za študente so vsebovala različne vsebine, tehnike in treninge, z namenom, da bi udeleženci v varnem okolju pridobili izkušnjo asertivnosti, povezovanja, čuječnosti v situacijah, s kakršnimi se srečujejo v vsakdanjem življenju. Pri tem gre za socialno učenje, povezovanje in razvijanje novih vedenj v skrbi zase in za druge. Skupaj smo spoznavali svoje vzorce vedenja – kaj in zakaj izbiramo, z »močjo skupine« pa krepili zaupanje vase in svoje notranje potenciale.

3 Zaključek

Pri svojem delu se vedno znova tudi sama učim, kako pomembno je biti v dobrem, uglašenem stiku s seboj, tako lahko v vlogi vodenja skupaj s skupino krepim uspešne oblike izkušenj. Najboljši dokaz je izkušnja in le z lastnim vzgledom, s svojo energetsko naravnanostjo prispevam v prostor odnosov možnosti za udejanjanje sprememb. Verjamem, da ima vsak posameznik s svojo osebnostjo tudi notranje potenciale in vire moči. Ljudje pogosto ne zmorejo več zaznati svojih notranjih kompasov in vsi, ki delamo na področju svetovanja, lahko pri tem ponudimo spoznavanje novih zmožnosti. Za lastno srečo se moramo naučiti zanašati nase. »Moč skupine« je pri tem lahko pomemben element, ki ga ne smemo spregledati. Strinjam se s trditvijo Bourna (2014), da lahko delo v skupini motivira in ohranja zagon za učenje potrebnih veščin, ki prinesejo izboljšanje. Marsikdo potrebuje navdih, strukturo in podporo, kot jih nudi skupina. In kot pravimo – vaja dela mojstra. Tudi tukaj velja, da vztrajnost, osredotočenost in samodisciplina pripeljejo do pomembnih sprememb do boljšega razumevanja z ljudmi, ki so nam blizu. Ko zdrsnemo nazaj »na stara pota« in v stare vzorce razmišljanja in dejanj, ne izgubljajmo poguma, vztrajajmo. Naša vloga oz. poslanstvo pri tem pa je: »Pomagaj toliko in tako, da si drug lahko pomaga sam.«

Če človeku uspe najti sebe … ima palačo,
v kateri lahko dostojanstveno prebiva vse dni svojega življenja.
(James Michener)

4 Viri in literatura

1. BOURNE E.J. *Anksioznost in fobije*. Ljubljana: Modrijan. 2014.
2. ČAČINOVIČ Vogrinčič, G. Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*. 2002. 41, 2. Str. 91–96.
3. ČAČINOVIČ Vogrinčič, G. in MEŠL N. Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu. *Šolsko svetovalno delo*. 2013, (XVII) št. ¾. Str. 5-25.
4. HASTER, H. van, KOSTER, Y. *What is an expert by experience?* [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.ex-in.info/ hintergrund.php – expert_by_experience.pdf (4. 2. 2008).
5. GLASSER, W. *Kontrolna teorija*. Ljubljana: Založba Talux. 1994.
6. GLASSER, W. R*ealitetna terapija v praksi*. Radovljica: Mca, Regionalni izobraževalni center. 2004.
7. GLASSER, W. *Opozorilo: Psihiatrija je lahko nevarna za vaše duševno zdravje.* Radovljica: Mca. 2003.
8. JERIČEK H. *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. 2007.
9. KLEMENČIČ Rozman M. *Sami po moč.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2015.
10. KODELE, T. *Partnerstvo med domom in šolo – mit ali resnica?* Magistrska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011.
11. PETROVIČ Erlah, P. in ŽNIDAREC Demšar, S. *Asertivnost – zakaj jo potrebujemo in kako si jo pridobimo*. Nazarje: Argos. 2004.

Gimnazija Celje - Center

Laura Kerin Jevtić

VPLIV INOVACIJSKEGA PROJEKTA NA OBLIKOVANJE UČNEGA NAČRTA ZA NOV MODUL V PROGRAMU PREDŠOLSKA VZGOJA

INFLUENCE OF INNOVATIVE PROJECT ON THE DEVELOPMENT OF CORE CURRICULUM OF A NEW SUBJECT IN THE SECONDARY SCHOOL PROGRAMME FOR PRESCHOOL TEACHERS.

Povzetek

Prispevek govori o vplivu inovacijskega projekta na oblikovanje učnega načrta za modul tuji jezik za otroke, ki je novost v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja in se od šolskega leta 2015/16 izvaja le na Gimnaziji Celje – Center. Inovacijski projekt Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za tuji jezik za otroka z elementi integracije (TJO) bo ključno vplival na oblikovanje novega učnega načrta. Izvajalka strokovnega modula je hkrati vodja projekta, katerega cilj je oblikovati medpredmetno oblikovan učni načrt za na novo oblikovani modul, kar predstavlja svojevrsten izziv. Pričakovano je tesno in pogosto sodelovanje s kolegi, ki poučujejo v programu predšolska vzgoja in kvaliteten učni načrt novega strokovnega modula TJO.

Ključne besede: inovacijski projekt, medpredmetno povezovanje, novost, tuji jezik za otroka, učni načrt

Abstract

Paper discusses the influence of innovative project on the development of core curriculum for Tuji jezik za otroka / Foreign language for Children. The latter is a novelty in secondary school programme for pre-school teachers and has been implemented only at Gimnazija Celje – Center since the academic year 2015/16. The innovation project named Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za tuji jezik za otroka z elementi integracije / Using cross-curricular planning to develop a core curriculum for Foreign language for Children with elements of integration is expected to have a strong influence on the development of the new curriculum. The teacher of TJO is also the project leader. The main objective of the project is to develop a curriculum for TJO based on cross-curriculum co-ordination which is a unique challenge. A firm and frequent co-operation between colleagues is expected resulting in a curriculum of a great quality.

Key words: cross-curricular teaching, curricula, early language teaching, innovation project, novelty

1 Uvod

Tuji jezik za otroka je v slovenskem izobraževalnem prostoru novost. Ideja se je porodila zaradi dejstva, da ni prilagojenega učbenika za angleščino za srednješolski program predšolska vzgoja. Slednje je posledica majhnosti slovenskega prostora in unikatnosti programa predšolska vzgoja. Manjkajo vsebine, ki bi dijakom približale in osmislile angleščino. Nekaj, kar bi jim dalo občutek uporabnosti naučenega. Dijaki, predvsem tisti, ki se pripravljajo na maturo iz angleškega jezika, berejo dodatna besedila, vendar to še zdaleč ne zadostuje. Zaskrbljujoče je dejstvo, da ima jezikovno uspešen dijak tudi po opravljeni maturi težave s pogovorom o strokovni tematiki. Poleg tega je potrebno bodoče vzgojitelje seznaniti s primernimi načini zgodnjega poučevanja tujega jezika, saj se le to pomika po izobraževalni vertikali navzdol (Bela knjiga, 2011, p. 35; Učni načrt, 2013). Menimo, da je le še vprašanje časa, kdaj bo tuji jezik vpeljan v Kurikulum za vrtce (1999, p. 5, 6). Zato se nam zdi smiselno, da se bodoči vzgojitelji in učitelji razrednega pouka s sodobnimi pristopi poučevanja tujega jezika v otroštvu seznanijo že na srednješolski ravni, saj bodo nekateri usvojeno znanje potrebovali pri študiju in kasnejši zaposlitvi v vrtcu ali osnovni šoli. Izvajalka modula je pripravila program ter letno pripravo in k sodelovanju povabila zunanje sodelavce, strokovnjake zgodnjega poučevanja tujega jezika. Kot bo jasno v nadaljevanju, tuji jezik za otroka ni zgolj eden izmed predmetov ampak mnogo več. Povezuje del izobraževalne vertikale – od otrok in vzgojiteljev v vrtcih, do naših dijakov, učiteljev in zunanjih sodelavcev.

2 Oblikovanje učnega načrta

2.1 Priprava predmeta

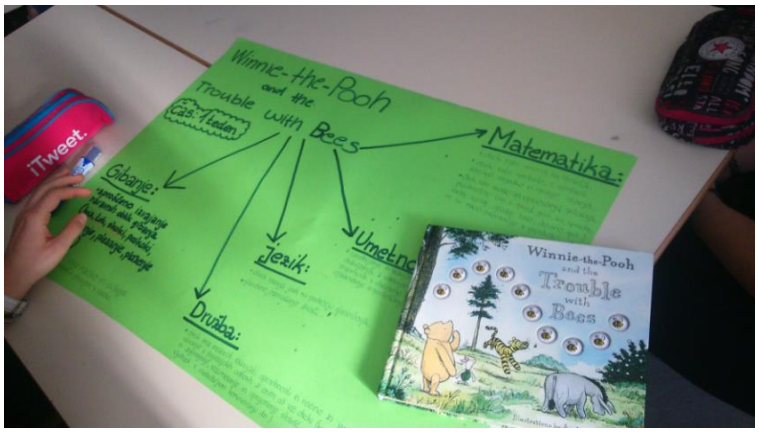
Postaviti na noge svoj predmet je svojevrsten izziv. Dobra plat je, da lahko uresničiš vse, kar si želiš – sam si zastaviš cilje in izbereš vsebine, ki se ti zdijo primerne. Hkrati pa je to nekoliko zastrašujoče in dostikrat se vprašaš, ali greš v pravo smer. Pripravila sem učni načrt, letno pripravo, si zamislila načine ocenjevanja in spisala kriterije ocenjevanja. Prva tretjina ur je namenjena pridobivanju besedišča preko dodatnih besedil, nalog in diskusij o določeni strokovni temi. Znanje slednjega sem preverila in ocenila s pisno nalogo. Drugi dve tretjini ur sta namenjeni načrtovanju zgodnjega poučevanja tujega jezika, delavnicam z gostujočimi

strokovnjaki zgodnjega poučevanja ter hospitacijam v bližnjih vrtcih oziroma vrtcih, v katerih dijaki opravljajo prakso. Dijaki delo načrtujejo v skupinah (5−6 dijakov). Za načrtovanje imajo 6−8 ur časa, nato svoje ideje in aktivnosti predstavijo razredu in pridobijo ustno oceno. Pri tem so ocenjeni iz štirih področij: kreativnost, sodelovanje s skupino, izvedba aktivnosti in znanje angleškega jezika.

2.2 Tuji jezik za otroka kot dopolnjevanje splošno sporazumevalnega predmeta angleščina

Ker je srednješolski program predšolske vzgoje edinstven, Slovenija pa majhna, tržišče ni dovolj veliko, da bi (tuje) založbe natisnile programu prilagojen učbenik za angleščino. Dijaki se torej štiri leta učijo splošno-sporazumevalno angleščino, pri strokovni terminologiji pa ostajajo šibki. S kolegi anglisti dodajamo ustrezne dodatne članke in dijaki pripravljajo govorne nastope, kjer mora biti izbrana tema povezana z otrokom. Vendar to ni dovolj. Resnost težav in pomanjkanje strokovne terminologije se kaže predvsem pri dijakih, ki so se odločili za program Erasmus+. Za tri tedne odpotujejo v angleško govorečo državo, kjer se aktivno vključijo v vzgojno-izobraževalni proces v vrtcu. Tako se seznanjajo z njihovimi načini dela ter pridobivajo dragocene izkušnje. Slednje je nemogoče, če dijaki niso ustrezno jezikovno opremljeni. Eden izmed ciljev predmeta je pripraviti dijake na komunikacijo v angleščini z drugimi tujejezičnimi vzgojitelji. Obravnavamo teme, kot so: šolski sistem(i), pomen komunikacije v vzgoji, odvajanje od dude, navajanje na plenico, razvoj jezika, principi poučevanja tujega jezika, igrače, igra, razvojne stopnje otrok itd.

2.3 Dijaki v vlogi učitelja



Slika 1: Načrt dela ene izmed skupin

Dijaki, razdeljeni v skupine od 5 do 6 dijakov, izberejo slikanico po lastnem izboru in v skladu s Kurikulom oddelka v vrtcu (1999) določijo področja, cilje in posledično ustrezne aktivnosti, s katerimi bi dosegli zastavljene cilje. Način načrtovanja, kjer morajo upoštevati vsa področja Kurikula, je dijakom nov in jim predstavlja izziv.

Tako se dijaki marsikaj naučijo: sodelovanja s skupino, načrtovanja poučevanja tujega jezika in načrtovanja na splošno. Predmet tuji jezik za otroka tako preseže svoje okvirje in da dijakom širok nabor znanj, ki jim bodo koristila pri samostojnem načrtovanju dela v vrtcu. V pomoč pri načrtovanju so jim teoretične smernice zgodnjega poučevanja tujega jezika, ki jih obravnavamo v prvi tretjini ur, ter delavnice s strokovnjaki na tem področju. Vsekakor odigrajo pomembno vlogo tudi znanje, pridobljeno pri ostalih strokovnih predmetih, in izkušnje iz prakse. Za načrtovanje imajo 6−8 ur časa, ki ga po potrebi prilagodimo. Potem je na vrsti predstavitev ostalim članom razreda oziroma simulacija učne ure. Pri tem nekaj dijakov prevzame vlogo otrok, tako da skupina dejansko izvede aktivnosti, kot da so pred njimi resnični 5-letniki. Dijaki se, po začetni zadregi pred novo situacijo, odlično znajdejo v svoji vlogi. Njihov odziv je zelo pozitiven. Menijo, da se s takšnim načinom načrtovanja veliko naučijo, ne zgolj pri tujem jeziku, ampak širše. Navdušeni so nad skupinskim delom in nekateri tudi nad dejstvom, da še nikoli niso prebrali toliko tujejezičnih pravljic in so sedaj ugotovili, da jim je to v velik užitek. Nadvse so zadovoljni z gostujočimi strokovnjaki in cenijo nova znanja.

2.4 Mnenje dijakov in izvajalke o strokovnem modulu

Ob koncu šolskega leta je izvajalka strokovnega modula izvedla anketo med dijaki. Tu je zapisanih nekaj njihovih vtisov:

- ,,Veliko sem se naučil, predvsem uskladiti svoje mnenje s skupino.''
- ,,Najbolj mi je všeč delo v skupinah. Ugotovila sem, da pregovor Več glav, več ve resnično drži.''
- ,,Angleščine ne maram najbolj, a pri Tujem jeziku za otroka mi gre. Je zanimivo in uporabno.''
- ,,Takšen način načrtovanja mi bo koristil, ko bom vzgojiteljica, čeprav ne bom nikoli učila angleščine, ker mi ne gre.''

- ,,Fino je, da z nami delajo ljudje, ki tudi sami dejansko učijo najmlajše. Takšnim bolj verjamem.''
- ,,Res krasno, da smo predelali toliko strokovnih tem. Mislim, da mi bo koristilo, ko bom na praksi na Malti.''
- ,,Priznam, da je tak način načrtovanja kar naporen, a zdi se mi, da se splača.''
- ,,Po dolgih letih sem spet prebrala pravljico v angleškem jeziku. Sem že pozabila, kako zelo mi je to všeč.''
- ,,Komaj čakam, da te naše ideje izvedem z 'mojimi tamalimi' na praksi.''

Mnenje izvajalke strokovnega modula: ''Ko sem v začetku leta 2015 pričela z načrtovanjem modula tuji jezik za otroka, si nisem upala niti predstavljati, da bo predmet tako hitro prerastel svoje okvirje. Navdušuje me zanimanje dijakov, predvsem tistih, ki jim angleščina ni ravno ljub predmet in imajo pri njem težave. Veseli me, da tudi ti dijaki zaznajo širšo korist načrtovanja poučevanja, ki se ga lotevajo pri predmetu tuji jezik za otroka. Upam, da bodo ohranili pozitiven odnos do načrtovanja v timu, ker jim bo to v njihovem poklicu zelo koristilo. Nikakor ni cilj predmeta usposobiti dijake za poučevanje angleščine. Do tja jih čaka še dolga pot. Vsekakor pa se mi zdi nujno potrebno, da bodoči vzgojitelj v 21. stoletju pozna najnovejše metode poučevanja tujega jezika in je usposobljen za osnovno tujejezično komunikacijo o strokovnih temah.''

2.5 Inovacijski projekt: Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za tuji jezik za otroka z elementi integracije – novost v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja

Izvajanje modula TJO se je izkazalo za zelo uspešno in prav pri tem modulu se je pokazala potreba po medpredmetnem povezovanju oz. poučevanju enakih vsebin pri več strokovnih predmetih hkrati. Dijaki predšolske vzgoje pri teh predmetih načrtujejo učne ure in izdelujejo didaktične materiale, igrače, s pomočjo katerih otrokom približajo želeno vsebino in lažje dosežejo zastavljene cilje. Želimo vpeljati vsebinsko smiselno načrtovanje, tako da se bodo dijaki pri vseh predmetih osredotočili na načrtovanje podobnih vsebin, a z različnih zornih kotov. Ker je metoda integracije vse bolj v veljavi tako v Evropi kot globalno (Marsh, idr., 2001; Wolff in Marsh, 2002; Wode, 2003, Lipavic Oštir, idr., 2010), se nam zdi smiselno, da

se bodoči vzgojitelji in učitelji z njo seznanijo že pred vstopom na fakulteto in jo tudi v praksi uporabijo (Bela knjiga, 2011, Pižorn, et al., 2009). Pričakujemo, da se bo izboljšala kvaliteta strokovnih predmetov, predvsem modula TJO, saj smo cilje in vsebine predmeta načrtovali v skladu s Kurikulom za vrtce (1999) ter cilji in vsebinami ostalih strokovnih predmetov (družboslovje za otroka, jezik za otroka, likovna in glasbena umetnost, matematika za otroka, naravoslovje za otroka, ples, varno in zdravo okolje). Le-to bomo učitelji preverili z merskimi instrumenti, ki jih bomo v sklopu vseh strokovnih predmetov sami razvili. Poleg tega bomo primerjali nov, medpredmetno oblikovan Katalog znanja za TJO (interno gradivo, 2016) s Katalogom znanja (interno gradivo, 2015), ki smo ga oblikovali v prejšnjem letu. Cilji in vsebine novega Kataloga znanja (2016) so prilagojeni ciljem in vsebinam ostalih strokovnih predmetov, medtem ko je prvi Katalog (2015) oblikovala izvajalka predmeta TJO samostojno.

3 Zaključek

Odločitev za ustanovitev strokovnega modula tuji jezik za otroka izhaja iz dejstva, da bodo dijaki z znanjem pridobljenim pri tem predmetu konkurenčnejši na trgu dela, saj postaja znanje o poučevanju tujega jezika vse pomembnejše. Avtonomija šole, da del kurikula oblikuje po svoje, v skladu s potrebami in zahtevami okolja, šolo in učitelje hkrati zavezuje k temu, da vpeljane novosti načrtuje in izvede kvalitetno (Justinek, 2011). Kvaliteto izvedbe novega strokovnega modula bomo zagotovili s skrbnim načrtovanjem kataloga znanja in letne priprave ter z analizo rezultatov in mnenj dijakov ob zaključku vsakega šolskega leta. Težava, ki je hkrati izziv, je, da smo edina srednja šola v Sloveniji, ki izvaja takšen strokovni modul. Tako se ne moremo z nikomer primerjati. Prav zaradi tega smo se odločili za prijavo inovacijskega projekta, ker želimo vpeljati zunanjo strokovno oporo. Za uspeh in doseganje zastavljenih ciljev projekta je nadvse pomembno sodelovanje kolegov – učiteljev strokovnih predmetov. Sodelovanje je v učiteljskem poklicu vedno dobrodošlo, saj širi obzorja in poraja nove ideje, kar je ključnega pomena za uspešno in učinkovito poučevanje dijakov tega hitro spreminjajočega se časa. Inovacijski projekt neposredno omogoča kvalitetno izvajanje novega strokovnega modula v 3. letniku programa predšolska vzgoja. Poleg konkretnega, formalnega in neposrednega vpliva projekta, ni zanemarljiv neformalen in posreden vpliv. Dolgoročno gledano je ravno to tisto, kar pusti največji in najdolgotrajnejši pečat. Tesno

sodelovanje in usklajevanje s kolegi ni enostavno. Terja veliko časa, potrpežljivosti in vztrajnosti. Na tej točki ima sodelujoči dve možnosti: obupa in gre ali vztraja in osebnostno raste. Pridobi veščine timskega dela v medpredmetnem timu, ki se jih pogosto zave mnogo kasneje, nekaterih morda niti ne v celoti.

4 Viri in literatura

1. *BELA knjiga o vzgoji in izobraževanju*.Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011.
2. ILC Rutar, Z. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLVI, številka 1. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo. 2015.
3. JUSTINEK, A. *Načrtovanje izvedbenega kurikula s primeri iz prakse*. Ljubljana: Srednja upravno administrativna šola. 2011.
4. *KATALOG znanja strokovnega modula Tuji jezik za otroka*: interno gradivo. 2015.
5. *KURIKULUM za vrtce.* Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. 1999.
6. LIPAVIC Oštir. 2010. [Pridobljeno: 28. 5. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Pot_URN-NBN-SI-DOC-WDKV8UZD%20(1).pdf.
7. MARSH, DAVID. CLIL/EMILE - *The European Dimension: Actions*, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission. 2002.
8. MARSH, D. et al. *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä: UNICOM. 2001.
9. *UČENJE in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009.
10. *UČNI načrt*. Program OŠ. Tuji jezik v 2. in 3. razredu, 2013, Ljubljana. [Pridobljeno 21. 5. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf.
11. *UČNI načrt*. Program OŠ. Tuji jezik v 1. razredu. Neobvezni izbirni predmet, 2013, Ljubljana. [Pridobljeno 21. 5. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Drago Keše

INTERESNA DEJAVNOST, MEHANIZEM ZA MANJŠANJE RAZLIK V DRUGAČNOSTI

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES, A MECHANISM TO REDUCE DIFFERENCES IN DIVERSITY

Povzetek

V prispevku se želim osredotočiti na razlike med dijaki oziroma otroki, ki so vključeni v šolski sistem. Vsak človek je individuum z vsemi svojimi posebnostmi. Žal lahko otroka te posebnosti močno obremenjujejo in zaznamujejo ne samo zaradi razlik, ki jih je deležen, ampak tudi zaradi nesprejemanja te njegove drugačnosti v družbi. Skozi leta pedagoškega dela sem opazil tako prijetne kot neprijetne situacije, ko vrstniki posameznika že pri »blagi obliki« drugačnosti niso sprejemali, so ga zasmehovali ali kako drugače prizadeli. Na srečo sem opazil tudi situacije, ko so vrstniki posameznika kljub njegovi drugačnosti sprejemali. Prepričan sem, da obstajajo učne metode, s katerimi lahko posameznika izpostaviš in ga s tem še dodatno opomniš na njegovo drugačnost, pa tudi tiste, ki bodo takšnemu dijaku dvigovale samozavest, mu sporočale, da je pomemben člen družbe. Na naši šoli dajemo sprejemanju drugačnosti velik pomen, kar se kaže v številnih aktivnostih, ki jih s tem namenom izvajamo. To so projektni dnevi, tematske razredne ure, interesne dejavnosti in drugo.

Ključne besede: drugačnost, predsodek, jecljanje, interesna dejavnost

Abstract

In the above mentioned article I want to focus on the differences among students or children who are involved in the school system. Each person is an individual with all his/her peculiarities. Unfortunately, a child can severely suffer and is characterized not only by differences, but also due to the refusal of his/her diversity in the society. Through my years of teaching I have noticed both pleasant and unpleasant situations when an individual was not accepted at a "mild kind" of diversity, the others mocked at him/her or the child was otherwise affected. Nevertheless, I have also noticed some situations where an individual was accepted despite his/her diversity. I am sure there are teaching methods which can expose the individual and thereby his/her diversity as well as help to raise the student's self-esteem and to remind him/her that he/she is an important part of our society. At our school we emphasize the importance of the acceptance of diversity which is reflected in the numerous activities that are being carried out for this purpose, such as project days, thematic class hours, extracurricular activities and more.

Key words: diversity, prejudice, stuttering, extracurricular activities

1 Drugačnost

Drugáčnost -i ž (â) lastnost, značilnost drugačnega: boleče se je zavedala svoje drugačnosti, zato je bila pretirano občutljiva / ne moremo odločati o svoji takšnosti ali drugačnosti

Že definicija sama, ki je citirana iz SSKJ, pravi, da je drugačnost lastnost, o kateri sami ne moremo odločati. Živimo v času in družbi, ko beseda drugačnost dobiva nove in nove pomene. Ena izmed temeljnih pravic vsakega posameznika je, da se mu dovoli biti drugačen, biti poseben, biti on.

D. Žagar v svoji knjigi Drugačni učenci pravi, da je drugačen tisti, ki je v določenih lastnostih različen od drugih. V šoli imamo pod pojmom drugačnost takoj v mislih otroke s posebnimi potrebami. Seveda ti otroci ali mladostniki spadajo v to skupino, še zdaleč pa niso edini.

Odzivi vrstnikov na drugačnost se pri mladostnikih kažejo na zelo različne načine. V šoli opažamo, da se to žal odraža v nestrpnosti, sovraštvu ali celo v grožnjah. Učiteljeva oziroma razrednikova naloga je v tem primeru zelo pomembna. Toleranca do vseh vidikov nestrpnosti v šolskem okolju mora biti enaka nič. Pomembno je torej, da težave med učenci pravočasno opazimo in kot pedagoški delavci pravilno ter odgovorno odreagiramo. Palomares S. v svoji knjigi Spodbujanje strpnosti in sprejemanja drugačnosti trdi, da je potrebno že v rani mladosti predstaviti drugačnost kot nekaj zanimivega, nekaj drugačnega, nekaj, česar se ne smemo bati. Avtor trdi, da smo strpni, tolerantni, če smo drugačnost nekoga drugega sprejeli, torej osebo spoštujemo.

1.1 Predsodek

Predsodek, lahko ga imenujemo tudi stereotip, je nekaj, kar je ukoreninjeno v naših čustvih. Pri odločanju o določeni stvari pa ne deluje razum, ampak čustveni odziv. Predsodek je najpogosteje nesprejemanje drugačnosti, ki lahko vodi v diskriminacijo. V razredni skupnosti lahko imajo predsodki glede zunanje podobe posameznika velik negativen vpliv. Kaj pa, če pri učitelju zmagajo čustva nad razumom?

V času moje mladosti so se »starejši« ljudje zgražali, če se je kakšen fant na deželi pojavil z dolgimi lasmi, s tatujem na obrazu, z uhanom ali če se je punca v mesto odpravila s strganimi hlačami, še huje, s pirsingom na obrazu. Pa danes? A to sploh še kdo opazi? Seveda je to le eden izmed vidikov drugačnosti, ki nas spremlja v današnjem času. V tem trenutku bi se na

tem mestu želel dotakniti še verske, rasne in kulturne drugačnosti. V mislih imam seveda pribežnike, begunce, azilante ali kakor koli jih že imenujemo. Verjetno najprej pomislimo na ljudi iz Sirije, Irana, Iraka … Kaj pa tisti, ki so k nam prišli iz republik bivše Jugoslavije, ali tisti, ki so odšli iz Slovenije na zahod, v Ameriko, Kanado - ali je res to tako zelo drugače? Mislim, da ne, le bolje jih razumemo.

1.2 Jecljanje

Drugačen je tudi tisti, ki je kakor koli zdravstveno hendikepiran. Sem sodijo prirojene ter tudi s poškodbami pridobljene trajne zdravstvene okvare.

V svojih dvajsetih letih pedagoškega dela sem se že srečal z zelo močno obliko jecljanja pri dijaku. Ta primer izpostavljam zato, ker želim poudariti prijetno izkušnjo s strani njegovih vrstnikov, ki so si mnogokrat vzeli nekaj minut več časa ter sošolcu prisluhnili. V letih njegovega izobraževanja na naši šoli nisem zaznal nobenega prezira ali zaničevanja. Dijaku je rasla samozavest in prepričan sem, da se je v šolskem okolju počutil dobro.

Spletna stran bibaleze.si navaja, da v Sloveniji jeclja kar 20.000 ljudi, kar je odstotek prebivalstva. Med njimi je precej več fantov kot deklic. Vlasta Podbrežnik, profesorica defektologije na Zavodu za gluhe in naglušne, na omenjeni spletni strani pravi, da gredo otroci do sedmega leta starosti skozi štiri razvojne faze govora. Prva, pripravljalna, traja od prvega krika pa vse do prve besede okrog prvega leta starosti. Druga, doba malčka, traja od prvega do tretjega leta, ko otrok pozna od 50 do 250 besed. V dobi predšolskega otroka, ki traja od tretjega leta do vstopa v šolo, otrok hitro pridobiva besedni zaklad. V četrti, šolski dobi, otrok že obvladuje govor in pisavo, zato se razvojni proces v glavnem konča okrog šestega ali sedmega leta starosti.

Podbrežnikova pravi, da se jecljanje lahko pojavi pri otrocih med drugim in četrtim letom starosti kot naravni potek govornega razvoja. Ko se otrokov govor razvija, so to normalni zastoji v govoru. Otrok lahko ponovi določen glas, ga podaljša, reče i-i-i in se nato začne smejati ali pa ponavlja zloge v besedi mama in reče ma-ma-ma-mama. To ni še nobeno jecljanje ali zatikanje. O jecljanju govorimo šele, ko se otrok začne zavedati, da je to motnja in ko natančno ve, da z njegovim govorom nekaj ni v redu. Takrat začne jokati, na obrazu se pojavijo krči, vrat in obrazne mišice se napnejo, ustnice se začnejo tresti. Namesto prej

opisanih ponovitev zlogov, kot so ko-ko-kolo, začne v besede vstavljati nevtralne glasove, kot so kue-kua-kolo ali pa ae-ae-avto. Tudi sam govor postane glasnejši. Takrat se otrok začne zavedati, da nekaj ni v redu in v tem primeru lahko govorimo o jecljanju. Podbrežnikova navaja, da so vzroki za jecljanje lahko tudi dedni, čeprav v ožjem sorodstvu nihče ne jeclja, se v širšem zagotovo najde nekdo, ki je jecljal ali zelo hitro govoril – brbljal; tudi iz tega se lahko razvije jecljanje.

Starši in vzgojitelji morajo poslušati otroka do petega leta starosti tako, da ne poslušajo le čistosti izgovarjave besed, ampak tudi vsebino izgovorjenega. Otrok mora imeti urejen bioritem, interesne dejavnosti naj imajo svoj čas in svoje mesto. Bodimo otrokom dober zgled in jim pokažimo, da nam je mar zanje. Dobra terapija proti jecljanju je tudi petje, saj takrat zrak spuščamo iz sebe, pri jecljanju pa ga vase vlečemo.

V šoli dijaku, ki jeclja, še najbolje pomagamo tako, da mu pustimo čas, ga poslušamo, spoštujemo in mu tako dvignemo samozavest.

2 Starejši učitelji – drugačni dijaki

Ste se kdaj vprašali, kolikokrat slišimo od starejših učiteljev, kakšna je današnja mladina? Zagotovo smo postavljeni pred dejstvo novodobnih pogojev za delo, pa ne le materialnih, pač pa gledano s stališča »vhodnega materiala« - dijaka. O drugačnih dijakih se je začelo pogosteje govoriti z uvedbo devetletke. To so bili učenci individualisti, ki niso bili navajeni sodelovati v večjih skupinah. V prenovljenih izobraževalnih programih pa je cilj ravno več dejavnosti in druženja zunaj učilnice. Prepričan sem, da današnji mladini manjkajo socialne veščine. Družine so manjše kot nekoč, otroci se ne igrajo na dvorišču pred hišo ali blokom. Kako naj torej brez naše pomoči socialno bogato zaživijo?

Na nove pogoje poučevanja pa se morajo tako kot dijaki navaditi tudi učitelji. Potrebno se je zavedati, da si bodo današnji dijaki upali več. Se še spomnite, kako pridno smo počakali v razredu, če je učitelj slučajno moral za kakšno minutko iz razreda ali delavnice pri praktičnem pouku? Pa danes, bi si jih upali za nekaj trenutkov pustiti same, brez nadzora in brez strahu, da se bo kaj zgodilo, brez strahu, da se mogoče znajdete na sodišču? Ja, stvari so se spremenile. Poleg te drugačnosti pa se je danes kar naenkrat v razredu znašla množica dijakov, ki nimajo enake barve kože, govorijo različne jezike in nemalokrat se dijaki med

seboj sploh ne razumejo - kako naj potem razumejo učitelja? Dijaki imajo različna verska prepričanja, žal pa so prepogoste tudi socialne razlike. Nekako opažamo, da se te razlike večje v programih z nižjo izobrazbeno ravnjo.

2.1 Učne metode, ki zmanjšujejo razlike

Osnovne učne metode zagotovo poznamo vsi, ki se kakor koli ukvarjamo s poučevanjem. Poraja pa se vprašanje, katero izbrati, da bo v tako »pisanem« razredu delovala. Za učitelja je gotovo najenostavnejša metoda razlage. Toda, ali je tudi zanimiva, si bodo učenci zapomnili snov, se ne bodo dolgočasili? Zadnjih nekaj let sem bil večkrat zaskrbljen, saj nisem zagotovo vedel, ali so me nekateri dijaki sploh razumeli. V razredu se namreč pojavljajo tudi dijaki, ki sploh ne razumejo našega jezika. Seveda učitelji večkrat nergamo nad izobraževalnim sistemom. Le kako je mogoče v slovensko šolo vpisati dijaka, ki ne razume slovenskega jezika? V naši domovini še vedno ni nekega pravnega vzvoda, da bi takšnega dijaka zavrnili. Bo metoda razlage v tem primeru res zmanjšala razlike? Navidezno zagotovo, dejansko pa se razlike povečujejo, kljub temu, da razlagamo napeto, privlačno, motivacijsko …

Kaj pa metoda razgovora, ki je dvosmerna komunikacija, bo ta zmanjšala razlike? Se bo tisti, ki ne razume slovenskega jezika in je pozvan k dialogu, počutil manj drugačnega ali bo zaradi tega še v bolj neprijetnem položaju, v stiski?

Ugotavljam, da so ti dijaki načeloma uspešnejši pri strokovnih modulih, oziroma pri praktičnem delu strokovnega modula kot pri splošnoizobraževalnih predmetih. V tem primeru gre za neko eksperimentalno metodo, kjer je dijak voden v delovno aktivnost najpogosteje preko metode demonstracije s strani učitelja, še boljše pa je, če v to aktivnost vključimo vrstnike - govorim o tako imenovanem medsebojnem sodelovanju med sošolci. V takšnem sodelovanju se razlike v drugačnosti med vrstniki po navadi zmanjšujejo, sodelovanje v skupini pa po navadi raste.

2.2 Interesna dejavnost kot mehanizem zmanjšanja razlik v drugačnosti

Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije se zavedamo, da je sprejemanje in ozaveščanje mladine o sprejemanju drugačnosti zelo pomemben vidik izobraževanja.

Izvajamo tematske razredne ure na to temo, učitelji ponujamo različne interesne dejavnosti s področja proste izbire, ki dijake povezujejo. V začetku septembra organiziramo in izvedemo projekt »Na srednji šoli je kul«, ki je namenjen ravno dijakom prvih letnikov, ki na novo spoznavajo okolje, v katerem bodo preživljali veliko časa v letih izobraževanja na naši šoli. Dijaki se v tem projektu medsebojno povežejo, se spoznajo, sodelujejo pri različnih športnih aktivnostih, hote ali nehote lažje sprejemajo medsebojne razlike.

Kot sem omenil že v prejšnjem poglavju, so v posameznih programih nižje izobrazbene strukture socialne, verske, jezikovne … razlike zelo velike. V prenovljenih izobraževalnih programih je, odvisno od programa, na voljo kar precej ur, namenjenih interesnim dejavnostim.

Interesne dejavnosti so sestavni del predmetnikov izobraževalnih programov nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja ter srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja. Čeprav je namen interesnih dejavnosti razbremeniti dijake ob pouku v šolskih klopeh, pomenijo med drugim tudi enega od načinov za razširjanje in poglabljanje splošnega in posebnega znanja, na eni strani povezanega s cilji programov, ki jih izvaja posamezna šola, ter na drugi strani s spoznanji o socialnem okolju, v katerem šola deluje. Hkrati je z interesnimi dejavnostmi dijakom omogočeno, da odkrivajo tudi področja, ki niso opredeljena s programom, po katerem se izobražujejo, ter da spoznavajo svoje talente, jih razvijajo in ohranjajo svojo posebnost oziroma različnost. Z možnostjo proste izbire med posameznimi dejavnostmi naj bi se spreminjala tudi odnos dijaka do dela ter njegova odgovornost za lastne odločitve.

interesne dejavnosti se izvajajo kot vsebinski sklopi v čim bolj strnjeni obliki. Dijaki na podlagi programske ponudbe šole, ki je sestavni del letnega delovnega načrta šole, svobodno izbirajo med posameznimi ponujenimi dejavnostmi. Čeprav šole same z letnim delovnim načrtom opredelijo konkretne interesne dejavnosti, morajo pri tem obvezno načrtovati vsaj v predpisanem minimalnem obsegu tiste vsebine, ki so določene v okviru tako imenovanega "obveznega enotnega dela" v posameznih vrstah programov.

Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije smo v preteklem šolskem letu dijakom ponujali preko 35 različnih interesnih dejavnosti s področja proste izbire. Naj naštejem le nekatere:

- Kar varilec zavari, ne spusti
- Šola retorike;
- Od ideje do izdelka in trženja;
- Računalniške tehnologije (CNC, CAD, CAM ...);
- Šola javnega nastopanja;
- Filmska dejavnost;
- Pobegnimo v gore;
- Adrenalin;
- Gledališki abonma:
- TV-dejavnost idr.

Sam sem bil nosilec interesne dejavnosti s področja varjenja, saj sem v osnovi učitelj praktičnega pouka. Dijakom smo želeli ponuditi čim bolj pestro izbiro interesnih dejavnosti z namenom, da se ti med seboj v skupini povežejo glede na svoje interese, s tem pa se zaradi zanimivosti interesnega področja med njimi zmanjšajo razlike v drugačnosti.

Ko sem pred tremi leti prvič ponudil omenjeno interesno dejavnost, se je prijavilo 12 dijakov. Vključili so se predvsem dijaki srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja, prvi imajo v izobraževalnem programu relativno malo ur praktičnega pouka s tega področja. Želeli so izboljšati svoje strokovno znanje. Razlike med dijaki so bile majhne. Vsi so bili Slovenci, s podobnim predznanjem, ni bilo prevelikih socialnih razlik in večina jih je hotela le utrjevati znanje na podobnih vajah, ki so se izvajale pri samem pouku. Naključje pa je hotelo, da je naša šola ravno v tistem času sodelovala z Amnesty International Slovenija, ki je ob svoji 25. letnici delovanja pozivala javnost k sodelovanju s peko tort in podpisovanjem peticij proti kršenju človekovih pravic. Svojevrstno torto smo takrat, v letu 2013, pripravili tudi v naši interesni dejavnosti. Nismo je spekli, pač pa zavarili, se z njo slikali, podpisali nekaj peticij proti kršenju človekovih pravic ter skupinsko sliko s torto poslali na Amnesty International Slovenija. Ideja jim je bila tako všeč, da je naša fotografija potovala celo v London. Moram poudariti, da smo takrat na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije naredili kar 19 različnih tort in podpisali preko 350 peticij proti kršenju človekovih pravic.

Slika 1: Dijaki pri IND in njihov izdelek

Preteklo šolsko leto je bilo v interesno dejavnost prijavljenih že preko 30 dijakov iz praktično vseh izobraževalnih programov naše šole. V tako pisani druščini so se pojavili zelo različni dijaki. Njihova različnost se je kazala tako v narodnostnih, verskih, intelektualnih, motoričnih in ostalih osebnostnih razlikah. Interesno dejavnost smo zaradi števila prijavljenih kandidatov izvedli v dveh terminih. Že po uvodnem sestanku so se dijaki med seboj povezali v manjše skupine. Na moje veliko presenečenje pa so se te skupine formirale glede na interese in ne po izobraževalnih programih ali po osebnostnih lastnostnih. V skupinah so dijaki izdelovali ptičje hišice, hranilnike, stojala za tarče pri streljanju z zračno puško, zaboje za orodje na traktorjih in še mnogo drugega.

V celotni izvedbi interesnih dejavnosti nisem niti enkrat samkrat zaznal neprijetnega delovnega vzdušja, ki bi bilo posledica drugačnosti med člani skupine, kot se to žal pogosto pojavlja med nastopom »drugačnega« dijaka v času rednega pouka ali še pogosteje med odmori.

3 Zaključek

V vsakem izobraževalnem sistemu so vloge učitelja, mentorja in razrednika zelo pomembne. Živimo v času združene Evrope, globalizacije, prostega pretoka blaga in ljudi, ki imajo v družbi tako pozitivne kot negativne posledice. »Čez noč« se je v naših šolah pojavila populacija različnih ljudi, kar se kaže na vizualnem področju, verskem prepričanju, nacionalnosti … Vprašanje je, ali smo se šole in šolniki res tako hitro prilagodili novonastali situaciji. Seveda

smo se že prej srečevali z drugačnimi dijaki, ki so imeli primanjkljaj v duševnem in telesnem razvoju in so zaradi tega izstopali iz povprečja. Danes pa je na naših šolah vpisanih veliko dijakov, ki sploh ne razumejo slovenskega jezika. Kljub temu, da se jim pomaga z jezikovnimi tečaji, so v razredu postavljeni v neprivilegiran položaj. Starši lahko s svojimi aktivnostmi in z zgledom zelo pomagajo svojemu otroku. Učitelj pa mora biti tisti, ki mlade ozavešča o drugačnosti v družbi, spodbuja k strpnosti in ima ničelno toleranco do tistih, ki bodo drugačnega kakor koli zasmehovali, ga izpostavljali ali kako drugače žalili. Pri svojem pedagoškem delu pazim, da metodo dela prilagajam posamezniku do te mere, da njegova drugačnost v skupini bledi.

Izvajamo tematske razredne ure na temo sprejemanja drugačnosti. Mentorji interesnih dejavnosti ponujamo zanimive teme, ki dijake povezujejo pri njihovih interesih, zaradi česar bledijo razlike v drugačnosti. Prepričan sem, da je prosta izbira interesne dejavnosti prava pot za spoznavanje, delo in s tem sprejemanje drug drugega. Večkrat dijakom polagam na srce načelo, ki pravi: »Če sočloveku ne moreš pomagati, mu tudi škoditi ne smeš.«

4 Viri in literatura

1. *BIBALEZE*.si [Online]. [Citirano 20. jun. 2016; 23.20]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.bibaleze.si/clanek/rubrika/starsi/ma-ma-mami-meslisis.html.
2. *DRUGAČNOST*. [Online]. [Citirano 20. jun. 2016; 21.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://sskj.si/?s=druga%C4%8Dnost.
3. *INTERESNA dejavnost*. [Online]. [Citirano 23. jun. 2016; 15.20]. Dostopno na spletnem naslovu: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi/interesne/interesneSSI.htm.
4. PALOMARES, S. *Spodbujanje strpnosti in sprejemanja drugačnosti*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
5. *UČNE metode*. [Online]. [Citirano 21. jun. 2016; 17.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_did_sno_ucne_metode_01.
6. ŽAGAR, D . *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.

Osnovna šola Naklo

Marjanca Komar

DRUGAČNOST V ODDELKU PODALJŠANEGA BIVANJA

DIFFERENCE IN EXTENDED STAY CLASS

Povzetek

Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jo šola organizira po pouku. V podružnični šoli je v oddelku podaljšanega bivanja heterogena skupina otrok vsaj dveh razredov, lahko tudi petih. V taki skupini so velike razlike na več področjih, če pa je v skupini še otrok priseljencev, se opazi drugačnost. V prispevku je opisana moja izkušnja pri delu s tako skupino otrok. V oddelku sta bila dva otroka priseljencev makedonske narodnosti. Poudarek je bil na diferenciaciji, individualizaciji in personalizaciji v takem oddelku. Sodelovanje s starši otrok priseljencev je drugačno od običajnega, saj nastopijo težave pri jezikovnem sporazumevanju. Kljub vsemu je delo z otroki priseljencev in njihovimi starši lahko izziv za vsakega učitelja.

Ključne besede: podaljšano bivanje, drugačnost, diferenciacija, priseljenci, izziv

Abstract

Extended stay is a form of educational process, which a school organizes after lessons finish. In our branch school there is a heterogeneous group of children from at least two different classes or even a group of pupils from the 1st to 5th grade. In such a group there are significant differences in several areas, especially if there is a child of immigrants. The paper presents my work experience with that kind of group. In my class there were two children of Macedonian ethnicity. The main focus was on differentiation, individualisation and personalization in that group. Cooperation with the parents of these children is different from usual due to language barrier. Nevertheless, working with immigrant children and their parents can be a positive challenge for every teacher.

Key words: extended stay, cultural diversity, differentiation, immigrants, challenge

1 Uvod in teoretična izhodišča

Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jo šola organizira po pouku. V naši podružnični šoli je v oddelku podaljšanega bivanja heterogena skupina otrok vsaj dveh razredov, lahko pa tudi petih. V oddelku podaljšanega bivanja imamo urnik, ki vključuje predpisane dejavnosti po učnem načrtu. Podaljšano bivanje mora biti strokovno vodeno in mora vsebovati naslednje elemente:

- samostojno učenje,
- sprostitveno dejavnost,
- ustvarjalno preživljanje časa in
- prehrano.

Skupina otrok je heterogena, velike razlike so na vseh področjih, če pa je v skupini še otrok priseljencev, se opazi drugačnost. V prispevku je opisana moja izkušnja pri delu s tako skupino otrok. V oddelku sta bila dva otroka priseljencev, makedonske narodnosti. Na začetku sta učenca znala malo slovenskih besed in slovenščina jima je bila tuji jezik. Vsi učitelji, ki smo ju učili, smo sodelovali pri načrtovanju in izvedbi pouka.

Slovenci smo se vedno soočali s priseljevanjem in vključevanjem posameznikov iz drugih kulturnih okolij. Tako smo sprejemali vplive drugih kultur. Smernice za vključevanje otrok priseljencev opredeljujejo ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za integracijo priseljencev, predvsem strategije, prilagoditve za delo in načine sodelovanja ter vključevanja otrok in njihovih staršev.

Ob vpisu v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem je pravni status otrok priseljencev izenačen z vsemi vključenimi otroki. Pri načrtovanju izobraževanja otrok priseljencev upoštevamo zakonodajo Evropske unije.

Poudarek je na diferenciaciji, individualizaciji in personalizaciji v takem oddelku. Sodelovanje s starši otrok priseljencev je drugačno od običajnega, saj nastopijo težave pri jezikovnem sporazumevanju. Kljub vsemu je delo z otroki priseljencev in njihovimi starši lahko izziv za vsakega učitelja.

2 Drugačnost v oddelku podaljšanega bivanja

Delo v oddelku podaljšanega bivanja je drugačno od običajnega dela v razredu. Učenci imajo za seboj že vsaj štiri ure pouka, zato je zbranost manjša. Kljub temu je prav, da se učenci, starši in učitelji zavedamo, da gre še vedno za vzgojno-izobraževalni proces, kjer veljajo določen red in pravila. V svoji nekaj-letni praksi v takem oddelku imam že veliko izkušenj in vsako leto lažje in hitreje vzpostavim svoj red. Na uvodnem roditeljskem sestanku starše seznanim s potekom dela v podaljšanem bivanju, v katerem imamo vpeljan urnik.

Tabela 1: Urnik v oddelku podaljšanega bivanja

12.05–13.00	SPROSTITVENE DEJAVNOSTI (počitek, pogovor, igre, obisk knjižnice, interesnih dejavnosti, gibalne aktivnosti …) SAMOSTOJNO UČENJE (domača naloga)
13.00–13.30	PREHRANA (priprava na hranjenje, kosilo, počitek po jedi) SPROSTITVENA DEJAVNOST (pravljica, socialne igre)
13.30–14.00	SAMOSTOJNO UČENJE (domača naloga, ponavljanje, utrjevanje snovi)
14.00–14.30	USTVARJALNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA
14.30–15.00	PREHRANA (popoldanska malica) USTVARJALNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA
15.00–16.15	SPROSTITVENE DEJAVNOSTI (igre po izbiri učencev)

2.1 Otrok priseljencev v oddelku

Že dve leti sem v skupini imela dva otroka priseljencev. Prvo leto sta prvič obiskovala slovensko osnovno šolo. Pred tem sta živela z družino v Makedoniji. Med počitnicami so se preselili v Slovenijo in tako sta septembra začela obiskovati našo šolo. Njihova družina je bila

širša in poleg dveh otrok v mojem oddelku sta bila v šoli še dva starejša otroka. Kot laborantka sem imela stik tudi z njima.

Otroka priseljencev sta bila v oddelku podaljšanega bivanja vsak dan do 13.30. Na kosilo nista hodila, zato je bil ta čas zanju namenjen opravljanju domače naloge. Začetki so bili težki. Otroka nista znala nobenega tujega jezika, tako nam je ostal le slikovni slovar in neverbalna komunikacija. Dokaj hitro sta spoznala osnovne slovenske besede. Po enem mesecu sta že precej samostojno komunicirala s sošolci in zaposlenimi. Poudarek je bil na učenju jezika skozi igro, športno in likovno aktivnost. Še večji napredek sem opazila pri starejših dveh. Vsem so bili v veliko pomoč sošolci, učitelji in vsi delavci šole. Pri samostojnem učenju, pisanju domače naloge je bil velik poudarek na razumevanju. Potrebna je bila notranja diferenciacija in individualizacija, ko pristopimo do posameznika. Bistvena je tudi personalizacija, saj se mora celoten sistem prilagoditi učencu. Gre za učenčev razvoj v smeri avtonomne, kritične osebnosti s spodbujanjem aktivne vloge pri pouku. Aktivna vloga učenca pomeni tudi aktivnega in angažiranega učitelja. Treba je poudariti, da je učitelj velik motivator.

V šolskem letu 2015/16 so vsi končali drugo leto šolanja v slovenski osnovni šoli in vsi so imeli zaključene ocene.

2.2 Smernice in zakonodaja

V Republiki Sloveniji izobraževanje otrok priseljencev uresničuje načelo Deklaracije Združenih narodov o otrokovih pravicah glede izobraževanja (7. načelo) in pravico do izobraževanja v skladu s Konvencijo Združenih narodov o otrokovih pravicah (28. in 29. člen). Nekaj temeljnih ciljev izobraževanja otrok priseljencev:

- vzgajanje za medsebojno strpnost,
- optimalen razvoj posameznika,
- spoštovanje drugačnosti,
- sodelovanje in razvijanje enakih možnosti.

Vse te cilje je treba upoštevati pri vseh otrocih, tu ne gre le za drugačnost v smislu otroka priseljenca.

2.3 Načela in delo šole

Ključna načela pri poučevanju otrok priseljencev:4

a) **načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki (spoštovanje otrokove izvorne kulture) in razvijanjem večkulturnosti in raznojezičnosti**

   Delavci šole pomagamo staršem pri vključitvi otroka. Šola mora biti otrokom in staršem otrok priseljencev v podporo pri uporabi maternega jezika ter jih spodbujati k razumevanju slovenskega jezika. Pri učenju vseh predmetov so učitelji otroke priseljencev spodbujali k pisanju slovarjev. Učiteljice slovenščine so pripravile 30-urni tečaj slovenskega jezika za tujce in pripravile gradivo, ki smo ga v nadaljevanju lahko uporabljali tudi ostali učitelji, sicer nevešči poučevanja slovenščine kot tujega jezika.

   Sošolci in učitelji smo spoznali del njihove kulture, njihove praznike in običaje. Prvič smo imeli v razredu učenko s pokrivalom in prav tako mamice otrok priseljencev. V vaškem okolju je bila to izrazita drugačnost. Prilagoditi se je bilo potrebno novim situacijam in se učiti iz izkušenj. V takih situacijah je močna čustvena inteligenca, sposobnost prepoznave, uporabe in obvladovanja čustev ter socialna zavest.

b) **načelo zagotavljanja pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja**

   Šola razvije ustrezne oblike in metode dela, ki omogočajo uspešno vključevanje otroka priseljencev. Kot učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja sem bila v stiku z razredničarkama in skupaj smo načrtovale aktivnosti za posameznega otroka. V pomoč nam je bila tudi svetovalna služba.

c) **načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije in drugih načinov izražanja – učenje jezika**

   Otroke priseljencev smo spodbujali k rabi slovenskega jezika. Pri napačni izgovorjavi ali uporabi slovenskih besed smo jih dosledno popravljali, prav tako sem pri domačih nalogah nazorno popravljala morebitne napake.

d) **načelo sodelovanja s širšo lokalno skupnostjo**

   Ob dnevih dejavnosti, prireditvah šole in proslavah smo učence priseljence vključevali v program. Nastopali so na šolskih in občinskih prireditvah, na katerih so bili navzoči tudi starši. Tu naj ponovno omenim ženske s pokrivali, ki so jih domačini lepo sprejeli. Delavci šole smo prijetno presenečeni nad prijaznostjo priseljencev, nad njihovo

pripravljenostjo pri sodelovanju in drugih aktivnostih. Otroci priseljencev sedaj že odlično govorijo in razumejo slovenski jezik in so vmesni člen med učitelji in svojimi starši.

2.4 Starši otrok priseljencev

Sodelovanje s starši otrok priseljencev zahteva drugačen pristop. V oddelku podaljšanega bivanja nisem imela potreb po sodelovanju z njimi. Sem jih pa srečala ob dnevih dejavnosti in prireditvah šole. Čeprav že nekaj let živijo v Sloveniji, se z njimi ni mogoče pogovoriti v slovenskem jeziku, saj se tradicionalno družijo v svojem narodnostnem krogu ljudi. Večinoma gre za neverbalno komunikacijo. Kot sem prej omenila, so otroci tisti 'prevajalci', ki nam pomagajo pri pogovoru. Razredničarke so včasih opravile kak telefonski pogovor.

3 Zaključek

Naša osnovna šola ima dve podružnični šoli, obe sta vpeti v vaško okolje. Pouk v podružnični šoli poteka od 1. do 5. razreda. Vsako leto jo obiskuje okoli petdeset učencev. Ko se septembra izve, da bodo na tako majhni šoli trije otroci priseljencev, se upravičeno vprašaš, kako bo potekal učni proces in dogajanje ob njem. Kako zagotoviti kakovosten pouk, se pripraviti na raznovrstne izzive? Od učiteljev se vedno znova več pričakuje in zahteva. Potrebno je dodatno izobraževanje, soočanje s specifiko posameznih izzivov in medsebojno sodelovanje s strokovnimi delavci in vodstvom šole. Pomembna je učiteljeva pozitivna naravnanost za uspešno vključevanje otroka priseljencev v družbo. Učitelj mora razviti medkulturne kompetence in si za glavni cilj postaviti sprejetje otroka priseljencev in njegovih staršev. Kot prvo je treba zagotoviti prijetno okolje in pripraviti razred (oddelek) na sprejem otroka priseljenca v skupino. Učence v skupini je treba seznaniti z značilnostmi države priseljenca.

Šola je dolžna pravočasno in temeljito obvestiti zaposlene o novem učencu priseljencu, jih seznaniti z njihovimi posebnostmi. Dobro je imeti informacije o izobraževalnem sistemu države, od koder prihaja učenec.

4 Viri in literatura

1. BLAJ, B in KOS Knez, S. *Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli: razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja.* 2. natis. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. 2005.
2. KROFLIČ, R. *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije.* 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2002.
3. PEVEC Semec, K. *Uvajalno obdobje v prvi razred osnovne šole: oblikovanje spodbudnega učnega okolja v kurikularni prenovi.* Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2007.
4. SMERNICE *za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009.
5. STRMČNIK, F. *Didaktika: osrednje teoretične teme.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 2001.

Šolski center Celje

Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Lucija Koželj

GROZA ALI PRILOŽNOST

DREAD OR OPPORTUNITY

Povzetek

Predstavila bom primer dobre prakse, in sicer pri dijakinji, ki se je odločila za poklic frizer, vendar se je le-ta se po nekaj mesecih izkazal za neprimernega. Dijakinja je imela namreč odločbo za otroka s posebnimi potrebami, saj je imela zdravstvene težave s koncentracijo, ročnimi spretnostmi, nemirnostjo … Po razgovoru z njo in njenimi starši smo se pogovarjali o preusmeritvi v drug izobraževalni program. Dijakinja in starši so bili na razpotju, kaj storiti. Počutili so se nemočni, saj si je deklica zelo želela postati frizerka, vsi skupaj pa smo kaj kmalu ugotovili, da bo to zelo težko. Predlog o premestitvi dijakinje v drug program se jim je zdel grozna odločitev, a hkrati nova priložnost, v kateri se lahko njihov otrok najde in tudi uspe, saj je dijakinja v prostem času odlično risala skice oblačil. In res se je na koncu izkazalo, da je bila ta odločitev pravilna, saj se je deklica prestavila, odlično zaključila program Ustvarjalec modnih oblačil in se s svojimi kreacijami že v času šolanja predstavljala na raznih javnih modnih revijah.

Ključne besede: primer dobre prakse, odločba za otroka s posebnimi potrebami, izobraževalni program, priložnost, kreacije, modne revije

Abstract

I will present an example of good practice of a student who has decided to educate for the profession of hairdresser but after a few months it was proved to be inconvenient. Due to health problems with concentration, manual skills, agitation, etc. the student had a provision for a child with special needs. After the discussion with her and her parents we talked about shifting to another educational programme. The student and her parents did not know what to do. They felt powerless because their daughter wanted to become a hairdresser. We all soon found out that it would be very difficult. Suggestion for the transfer to other programme had seemed to be a terrible decision but on the other hand a new opportunity in which the child can succeed, because the student was drawing good sketches of clothes in her spare time. In the end it indeed turned out to be a correct decision, since the girl completed her education – the programme for fashion designers. She presented her creations in various public fashion shows during the time of schooling.

Key words: an example of good practice, provision for a child with special needs, educational programme, opportunity, creations, fashion shows

1 Uvod in teoretična izhodišča

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja.

Nadarjeni otroci so, visoko nadpovprečni otroci na različnih področjih: na intelektualnem ustvarjanju, učnem (matematičnem, jezikovnem, družboslovnem, tehniškem, naravoslovnem), umetniškem (likovnem, glasbenem, dramskem, literarnem...) in telesno gibalnem področju. Za izobraževanje posebej nadarjenih otrok šola prilagodi metode in oblike dela in jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Družba v kateri bivamo, je določila sedem tipov učnih težav, in sicer na področjih poslušanja, govora, osnovnih bralnih veščin, veščin razumevanja prebranega, pisnega izražanja, veščin aritmetičnega računanja in veščin matematičnega razmišljanja (Newmaan in Stemberg 2004: 23), s čimer je določila in začrtala mejo med uspešnimi in neuspešnimi učenci. To pomeni, da prihaja do dihotomizacije: na eni strani imamo nadarjene osebe, na drugi strani osebe z učnimi težavami. Na ljudi gledamo kot na potencialne zmagovalce (nadarjeni) in kot na potencialne žrtve (osebe s posebnimi potrebami). Srečujemo pa lahko tudi otroke, ki so nadarjeni in imajo hkrati posebne potrebe. Nadarjeni otroci s posebnimi potrebami so otroci, ki so na določenih področjih nadpovprečni in imajo motnje v duševnem razvoju.

»…skozi stoletja se je pokazalo, da biti drugačen sicer pomeni stati na robu, a tudi, da boš zagotovo prispeval nekaj izvirnega, koristnega in osupljivega svoji kulturi.« (Clasissa Pinkola Estes: Ženske, ki tečejo z volkovi)

2 Odločitev nove izobraževalne poti po končani osnovni šoli

Po uspešno končani osnovni šoli so učenci in starši postavljeni pred odločitev, na katero izobraževalno pot se bo podal njihov otrok. Pri teh letih le redki mladostniki vedo, kaj si želijo postati, kakšno delo bi opravljali in katera je prava pot do uspeha. Včasih se lahko tudi izkaže, da odločitev kljub želji po določenem poklicu po prvih mesecih izobraževanja zaradi zdravstvenih težav dijaka ne dosega željenih ciljev. V taki situaciji je potrebno, da se učitelj, ki opazi dijakov neuspeh, kljub trudu, individualnemu delu in vztrajnosti, z dijakom in njegovimi starši pogovori o njegovih težavah, se posvetuje in svetuje rešitev oz. preusmeritev dijaka v drug izobraževalni program.

Po nekaj mesecih pouka se je izkazalo, da je bila dijakinja, ki si je zelo želela postati frizerka, pri teoretičnem pouku zelo uspešna, vestna in dosledna, pri praktičnem pouku pa je bila neuspešna in razočarana nad svojim neuspehom, kljub trdni volji in vztrajnostjo. Dijakinja je imela čustvene in govorne motnje v razvoju, težave s koncentracijo, ročnimi spretnostmi in razočaranjem nad neuspehi. Zaradi zdravstvenih težav je že v osnovni šoli dobila odločbo za otroka s posebnimi potrebami, ki jo je prenesla tudi v srednjo šolo. Postati frizerka je bil njen cilj, vendar je kmalu spoznala, da ga bo zelo težko dosegla. Vsak teden se je trudila, vztrajala, upala, da bo zmogla, individualno vadila z učiteljico prakse in pri delodajalcu, kjer se je usposabljala, a uspeha ni bilo. Bolj ko je vadila in se trudila, manj je bila uspešna. Dijakinja je bila zelo nemirna in obupana nad svojim neuspehom. To so spoznali tudi učiteljica in njeni starši. Razočaranje je bilo vsak dan večje. Dijakinja pa je večkrat povedala, da v prostem času za sprostitev zelo rada riše skice oblačil. Nekega dne jih je pokazala učiteljici prakse, ta pa je bila nad njimi zelo navdušena in pozitivno presenečena. V dijakinji je videla talent, nadarjenost za risanje. Takoj ji je na misel prišla ideja – krojenje - in dijakinjo vprašala, če je kdaj razmišljala, da bi lahko postala oblikovalka modnih oblačil. Po razgovoru z dijakinjo, starši, vodstvom šole ter socialno delavko so dijakinji predlagali premestitev v izobraževalni program Oblikovalec modnih oblačil. Predlog se je sprva zdel dijakinji in staršem nesprejemljiv , hkrati pa so videli in upali na novo priložnost za uspeh.

3 Vsi otroci so lahko uspešni

3.1 Uspeh ali neuspeh

Vsak otrok je nekaj posebnega, enkratnega, unikatnega, ne glede na spol, starost in narodnost. Se pa med otroki najdejo tudi takšni, ki so drugačni od ostalih. To so otroci s posebnimi potrebami. Ti imajo zaradi različnih zdravstvenih motenj zelo slabo samopodobo in so dostikrat tudi neuspešni. Njihov problem je, kako pojasniti neuspešnost. Obstajata dve strategiji tega pojasnjevanja. Posameznik težko verjame, da preprosto ni zmožen, da bi bil uspešen; raje verjame, da se ni dovolj potrudil za uspeh. Težko je sprejeti dejstvo, da nečesa nismo zmožni. Vsak otrok pa ima v sebi nekaj posebnega, nekaj, kjer je lahko uspešen. Samo poiskati je potrebno ta talent.

Pri nas se je to izkazalo za primer dobre prakse, saj je bila dijakinja kljub trudu, vztrajnosti in individualni vadbi pri praktičnem pouku frizerstva neuspešna. Je pa odlično risala in predlog o premestitvi programa ji je vlival občutek strahu, istočasno pa novo priložnost za uspeh.

3.2 Groza

Starši težko sprejemajo otrokov neuspeh in si dostikrat zatiskajo oči. Pri spoznanju in priznavanju otrokovega neuspeha je vedno potrebno iskati rešitve, za katere pa se dostikrat ne ve, ali bodo pravilne. Znajdejo se na razpotju z občutkom strahu, ali bo sprememba prinesla uspeh ali še eno razočaranje. Vsak tak občutek je povezan z že nekaj neuspehi v preteklosti. A vredno je poskusiti.

3.3 Priložnost

Vsaka priložnost je novo upanje in kot pravi rek »Upanje umira zadnje«. Vsakega posameznika je potrebno sprejemati takšnega, kot je, z vsemi dobrimi, slabimi in pomanjkljivimi lastnostmi. Potrebno jim je dati priložnosti in sprejemati nove izzive, le tako lahko ugotovimo, ali je bila odločitev pravilna. V zgoraj opisanem primeru se je dijakinja po neuspešnem letniku v frizerskem izobraževalnem programu sprejela novo priložnost in se prepisala v program Oblikovalca modnih oblači, ki se je izkazal za uspešnega. Dijakinja se je

že v tretjem in četrtem letniku predstavila na javni prireditvi Modni navdihi in šolskih prireditvah s svojo kreacijo oblačil. Šolo pa je zaključila z odličnim uspehom.

3.4 Nadarjeni, učenci s posebnimi potrebami

V vzgojno izobraževalnem sistemu se prepoznava več vrst oseb s posebnimi potrebami. To so lahko otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci z motnjami vedenja in osebnosti … Tem otrokom morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Med njimi pa so tudi otroci v kombinaciji nadarjenosti z motnjo in težavo. Noben uradni državni dokument ne omenja nadarjenih otrok, ki imajo učne težave oz. otrok z učnimi težavami, ki so nadarjeni. Žal se za takšno kombinacijo otrok po zakonu člen ne opredeljuje.

4 Zaključek

V prispevku smo spoznali, da so otroci zelo različni in drugačni. Sprejemati je potrebno vsakega posameznika z vsemi dobrimi, slabimi in pomanjkljivimi lastnostmi. Poslanstvo učitelja ni le poučevati in vzgajati, potrebno je tudi opazovati, prepoznati otroke, ki se v določenih lastnosti razlikujejo od večine drugih otrok. Za te otroke se v strokovni psihološki literaturi in pedagoški praksi uporablja termin »otroci s posebnimi potrebami«. Ti otroci potrebujejo prilagoditev v učnem procesu, da bi lahko dosegli željene cilje. Če se pa izkaže, da otrok kljub prilagoditvam ne dosega željenih rezultatov, se je potrebno z njim in njegovimi starši pogovoriti, jim pomagati in poiskati rešitve. Tudi pri drugačnih otrocih je potrebno poiskati nadarjenost in jih preusmeriti na drugo pot. Dostikrat se staršem in otroku zdi predlog o preusmeritvi v drug izobraževalni program strašljiv, vendar vredno je poskusiti in verjeti, da si otrok s tem pridobi novo priložnost za uspeh. Tako se je izkazalo tudi v tem primeru, ko se je dijakinja s posebnimi potrebami po neuspešnem zaključenem prvem letu frizerskega triletnega izobraževalnega programa preusmerila v štiriletni program oblikovalca modnih oblačil. Program je zaključila z odličnim uspehom ter se v času šolanja predstavila na javnih prireditvah s svojimi kreacijami oblačil. Torej tudi če smo drugačni in se nam sprememba zdi grozljiva odločitev, moramo verjeti v novo priložnost.

5 Viri in literatura

1. *INKLUZIJA v sodobni šoli*. Koper: UNIVERZA na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba ANNALES. 2012. (Knjižnica Annales Ludus).
2. *KAJ morata dijak in delodajalec vedeti drug o drugem* : navodila delodajalcem za vodenje dijakov s posebnimi potrebami pri praktičnem usposabljanjem z delom. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. 2012.
3. KESIČ Dimic, K. *Vsi učenci so lahko uspešni*: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. 1. izd. Ljubljana: Rokus Klett. 2010.(Zbirka Učiteljev orodja).
4. ŽAGAR, D. *Drugačni učenci*.1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2012.

OŠ Ivana Cankarja Ljutomer

Marjeta Kuhar

DRUGAČNI PRISTOP PRI REŠEVANJU SPOROV V PODALJŠANEM BIVANJU

SOLVING CONFLICTS IN EXTENDED STAY WITH A DIFFERENT APPROACH

Povzetek

V prispevku se najprej dotaknem narave konflikta in vloge mediacije pri reševanju konfliktov. Ker ljudje nismo zmeraj istih misli, pride med nami tudi kdaj do spora oziroma konflikta. »Konflikti so torej neizbežna sestavina vsakega družbenega prostora, tudi razreda oziroma šole.« (Kroflič, 2011, str. 15). V svoji večletni praksi, se velikokrat srečujem s konflikti, v katre so zapadli učenci. Od manjših nesporazumov pa tudi do večjih sporov, ki se končajo z nasiljem. Ker je konflikte potrebno reševati sproti, je potrebno tega učence začeti učiti že zelo zgodaj. Pri mlajših učencih zato uporabljam takšne načine reševanja konfliktov, ki so primerni razvojni stopnji učencev in ki hkrati spodbujajo in razvijajo njihova šibka področja. Tako učence preko delavnic v podaljšanem bivanju seznanjam s konstruktivnim reševanjem konfliktov in mediacije. Vse te vaje in delavnice vnašam v vzgojno izobraževalno delo kot dopolnitev drugih oblik dela z učenci.

Ključne besede: osnovna šola, podaljšano bivanje, konstruktivno reševanje konfliktov

Abstract

In this article I have looked upon the nature of conflict and the role of mediation in solving conflicts. People don't always have the same opinion and this can sometimes lead to a conflict. »Conflict is unavoidable part of every social group, even a class or school.« (Kroflič, 2011, str. 15) In my long time work experience I have met many conflicts that involved students. From small misunderstandings up to bigger conflicts, which end up with violence. Conflicts have to be solved immediately and this should be taught to students early in their education. This is why with younger students I use ways of solving conflicts that are appropriate their developmental stage and at the same time develop their weaker areas. I use workshops in extended stay to inform students how to solve conflicts constructively and with mediation. All these exercises and workshops are incorporated in educational work as a complement of other forms of work with students.

Key words: primary school, extended stay, constructive solving of conflicts

1 Konstruktivno reševanje konfliktov v podaljšanem bivanju

Konflikt je naraven del življenja in predstavlja priložnost za učenje in osebnostno rast. Posameznik se na konflikt odzove različno:

- soočenje – tekmovalen odnos do reševanja konfliktov,
- umik,
- konstruktivno reševanje konfliktov (Prgić, 2010).

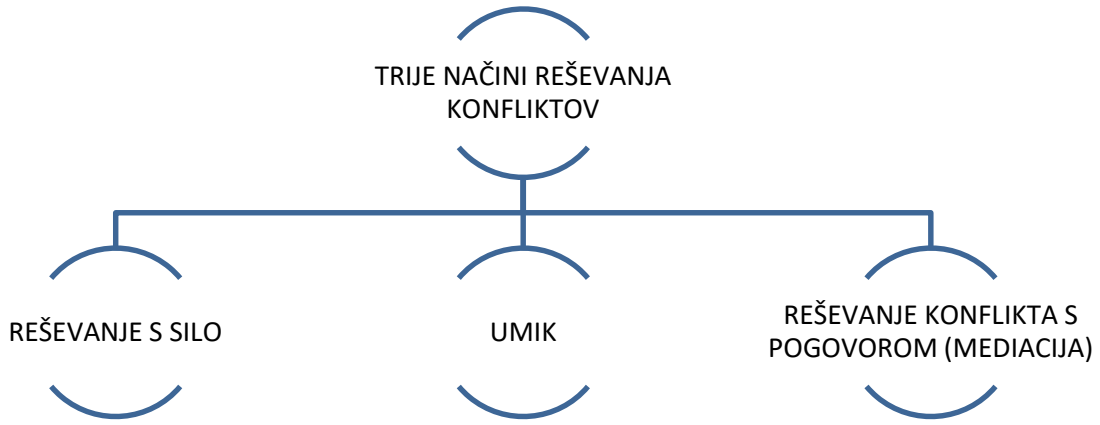
Kadar sta posameznika v konfliktu, sta manj sposobna zaznavati vedenje drug drugega. Bolj ko so učenci jezni na neko osebo, bolj se jim zdijo drugi zlobni in sami sebi se zdijo nedolžna žrtev. V oddelku podaljšanega bivanja se konflikti najpogosteje pojavljajo zaradi materialnih virov (šolske potrebščine, igrače) in preferenc (katero aktivnost – igro najprej izvesti, katero igro se igrati). Učenci se v veliki meri zavedajo, da so njihova dejanja podobna ali celo enaka, vendar iščejo razloge, zaradi katerih je dejanje enega upravičeno, medtem ko dejanje drugega ni opravičeno. Mnogi menijo, da so konflikti tisti, ki so krivi za nesoglasja, prepire, nasilje in drugo, vendar je vzrok za to pravzaprav nesposobnost konstruktivnega reševanja konfliktov. Tega je potrebno učence naučiti. To pa jih lahko nauči mediator. V šoli se srečujemo predvsem z medosebnimi konflikti, torej problemi, nesporazumi, ki nastanejo med dvema osebama ali manjšo skupino. Od zahtevnosti problema je odvisno, po katerem postopku se bo konflikt reševal. Ko sprti strani ne moreta najti rešitve za spor, se reševanju pridruži še tretja oseba (Cohen, 2012). V prvem razredu imajo učenci veliko socialnih interakcij s svojimi vrstniki v podaljšanem bivanju. Zaradi večjega števila stikov se poveča tudi število različnih situacij in posledično konfliktov. Učenec preko tega razvija svoje sposobnosti komunikacije in skupinskega reševanja problemov. Učenci imajo v prvem razredu že dovolj razvite čustvene, moralne in spoznavne sposobnosti, da lahko za reševanje konfliktov uporabijo mediacijo. Ker pa se ti učenci včasih še ne zavedajo dimenzije časa in zaporedja dogodkov, mora biti mediacija izvedena takoj po konfliktu. Učenci namreč hitro pozabijo, kaj se je dogajalo. In ravno temu dajem v podaljšanem bivanju veliko pozornost in s tem vnašam drugačnost v delo in življenje posameznika.

2 Delavnice konstruktivnega obvladovanja konfliktov v prvem oddelku podaljšanega bivanja

V šolskem letu 2015/2016 sem v prvem oddelku podaljšanega bivanja izvedla šest delavnic s področja konstruktivnega reševanja konfliktov med učenci. Vodilo pri delu mi je bil priročnik Mediacija za otroke (Prgić, 2011). Vsaka delavnica je imela svoje ime po naslovu zgodbice; zgodbe smo brali v knjižnici. Ker sem gradivo uporabljala v didaktične namene z namenom učenja učencev konstruktivnega obvladovanja konfliktov, sem sledila poglavjem po vrsti. Vsako poglavje se najprej začne z zgodbico iz živalskega sveta, ki pokriva določeno temo (GOVORICE – Kako rešujemo spore, KAJ ČUTI VEVERIČEK VIKTOR? – Učimo se o pomenu čustev, IZKLJUČEVANJE – Kako lahko ubesedimo svoja čustva?, OSVAJANJE AMERIKE – Pomembno je razumeti stališča drugih ljudi, UPORABI BESEDE IN NE PESTI – Konstruktivno reševanje konfliktov – mediacija, MEDIACIJA). Po vsaki prebrani zgodbici sem z učenci izvedla nekaj aktivnosti na dano temo, preko katerih sem jih učila temeljnih komunikacijskih veščin, ki pravzaprav sestavljajo mediacijske tehnike. Občasno sem učencem ponudila tudi učne liste s področja matematike in jezika, v katerih nastopajo junaki iz zgodbic. Tudi vprašanja za razgovor so učence zelo pritegnila. Ker so to še mlajši učenci, so zelo uživali pri dramatizaciji posamezne zgodbice. V nadaljevanju bom opisala primer izvedbe delavnice z naslovom GOVORICE. Ta delavnica je bila nekaj posebnega, saj so jo od daleč opazovali tudi učenci iz drugega oddelka podaljšanega bivanja in po končani delavnici vprašali, kdaj bomo naslednjič prišli v knjižnico, da se nam bodo lahko pridružili. Takrat sem spoznala, da je to tista drugačnost v osnovni šoli, ki si jo učenci želijo. Delavnica je potekala v petek popoldne v šolski knjižnici. Učenci so se posedli in komaj čakali, kaj jim bom prebrala. Povedala sem jim, da jim bom danes prebrala zgodbico z naslovom Govorice, oni pa ji naj samo dobro prisluhnejo. Med mojim branjem je bila popolna tišina. Učenci so zelo pozorno poslušali in si ogledovali ilustracije.

Slika 1: Delavnica GOVORICE v šolski knjižnici

Po prebrani zgodbi sem učencem zastavila nekaj vprašanj, ki so mi bila v pomoč pri odprtju skupinskega pogovora. Učenci so sprva govorili o vsebini zgodbice, kasneje pa sem pogovor preusmerila v raziskovanje različnih načinov reševanja konfliktov. Naj naštejem nekaj vprašanj. O čem sta se pogovarjali sraka Sara in žolna Živa? Kaj je žolna povedala sraki? Zakaj je kukavica Klavdija spremenila zgodbo? Ali je to povzročilo težave? Zakaj?... Kako sta rešili spor? Kaj sta izvedeli? Kaj naredite, ko ste jezni na nekoga? Ali to deluje? Kaj mislite, da je boljši način reševanja sporov, zakaj? Kako imenujemo pogovor, v katerem tretja oseba pomaga dvema sprtima osebama, da sami najdeta rešitev za svoj spor – konflikt? Po pogovoru je sledila igra za sprostitev z naslovom Obliži. Naslednji petek smo se zopet odpravili v knjižnico, kjer smo nadaljevali z delavnico. Najprej smo obnovili zgodbico, nato pa nadaljevali z novo dejavnostjo. Namen te dejavnosti je bil, da učencem pomaga razumeti, da so konflikti ves čas prisotni v našem življenju. Učenci so spoznali, da konflikt ni nujno nekaj slabega, in da na izid konflikta vpliva način, s katerim smo konflikt reševali. Dejavnost je učence opogumljala k sodelovanju in jih spodbujala k razmišljanju o tem, kako je najbolje reševati medsebojne spore. Na tablo v knjižnici sem pritrdila plakat, in zraven sličice dogodkov iz zgodbice, ki so ponazarjali različne načine reševanja sporov. Like iz zgodbice sem uporabila z namenom povezati razumevanje učencev s konkretnimi liki iz zgodbe.



Slika 2: Načini reševanja konfliktov

Učenci so nato posamezne sličice pritrdili na plakat. Ob tem smo se veliko pogovarjali (zakaj tako, kako bi lahko …).

Izvedli pa smo še eno igro z žogo, bolje rečeno odigrali smo prizor zunaj na dvorišču. Vprašala sem jih, kaj je konflikt in jih prosila, naj naštejejo nekaj primerov konfliktov, ki so jim znani. Nato pa smo odigrali tri prizore, ki so prikazovali tri načine reševanja konfliktov. Prvi se je imenoval IZOGIBANJE KONFLIKTU – REŠEVANJE KONFLIKTA Z UMIKOM. Poiskala sem si učenca prostovoljca, ki si je želel z mano odigrati ta kratek prizor. V naprej sva se dogovorila, kako in kaj, nato pa se je demonstracija začela. Učenec me je vprašal, ali se lahko žoga z mano. Pristala sem, vendar sem na obrazu kazala očitno jezo nanj. Žogo sem vrgla mimo njega, preko njegove glave … Učenec me je vprašal: »Kaj je narobe?« Odgovorila sem: »Nič.« Na koncu demonstracije sem vprašala učence: »Kaj se je zgodilo? Zakaj sem se tako obnašala?« Po odgovorih smo se pogovorili o prednostih in slabostih takega reševanja konfliktov. Drugi prizor se je imenoval REŠEVANJE KONFLIKTA S SILO – KAJ SE ZGODI, KO EKSPLODIRAMO? Učenec me je vprašal, če se lahko žoga z mano. Zakričala sem: «Ne, ti nikoli ne podaš in zmeraj goljufaš.« Na koncu demonstracije sem vprašala učence: »Kaj se je zgodilo? Kaj bi se še lahko zgodilo?« In zopet je sledil pogovor o prednostih in slabostih takega reševanja konfliktov. Tretji prizor pa se je imenoval REŠEVANJE KONFLIKTA S POGOVOROM – MEDIACIJA. Potekal je tako, da me je učenec vprašal, ali se lahko žoga z mano. Z mirnim, a trdnim glasom sem mu odgovorila: »Ne, res sem jezna, ker ne podajaš žoge in goljufaš pri igri.« Pogovorila sva se o problemu in učencu sem dala možnost, da se

igra z mano, dokler bo podajal žogo in ne bo goljufal. Na koncu demonstracije sem vprašala učence: »Kaj se je zgodilo?« In zopet je sledil pogovor o prednostih in slabostih takega načina reševanja konfliktov. Učencem sem še enkrat povedala, da pogovor v katerem posreduje med dvema sprtima osebama tretja oseba, imenujemo mediacija. Po tej vaji smo se usedli na klopco okrog mize, kjer sem še enkrat navezala pogovor na prebrano zgodbo in se z učenci pogovorila: Na kakšne načine je lastovica Ana skušala rešiti spor z žolno Živo? ... Kako sta lastovica in žolna rešili spor? Zakaj je bil to dober način? V naslednjih dneh, predvsem ob petkih popoldne smo izvedli še nekaj delavnic na to temo. Učenci pa so lahko reševali in barvali delovne liste in s tem urili tudi jezikovne in matematične spretnosti.

3 Zaključek

Izvedba in takšen način dela sta zelo uporabna in to je tista drugačnost v osnovni šoli, ki si jo učenci želijo in jo potrebujejo. Vse prevečkrat se namreč zgodi, da imajo šole v vzgojnem načrtu zapisano izvajanje mediacije, ki pa jo potem zaradi takšnih in drugačnih vzrokov ne izvajajo dovolj učinkovito. Podaljšano bivanje pa ponuja učitelju in učencu veliko priložnosti za učenje reševanja sporov s pomočjo mediacije, ki jo učenci nezavedajoč prenašajo tudi na svoje starše oziroma skrbnike in s tem prispevajo k bolj kvalitetnemu življenju njih samih in širšega družbenega okolja.

4 Viri in literatura

1. COHEN,R. *Vrstniki razrešujejo konflikte*. vrstniška mediacija v šolah. Ljubljana: Zavod Rakmo. 2012.
2. KROFLIČ, R. *Reagiranje v konfliktnih situacijah*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje. 2011.
3. PRGIĆ, J. *Priročnik za učitelje in ostale šolske delavce*: konstruktivno obvladovanje konfliktov. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI. 2009.
4. PRGIĆ, J. *Šolska in vrstniška mediacija*: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI. 2009.
5. PRGIĆ, J. *Mediacija za otroke*: konstruktivno reševanje konfliktov za otroke od 4. do 9. leta. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI. 2009.

Osnovna šola Prebold

Vesna Kumer

DRUGAČNOST V RAZREDU

DIVERSITY IN THE CLASSROOM

Povzetek

Vsak otrok je individuum s svojim lastnim jazom, lastnimi spoznanji, interesi, strahovi, napakami. Že nekaj let nosijo nekateri otroci oznaki »otrok s posebnimi potrebami« ali »nadarjen otrok«. Povprečni in mirni otroci nemalokrat ostajajo neopaženi, čeprav imajo tudi oni svoje želje, cilje, težave. Razredniki in učitelji želimo pravično in enako upoštevati vsakega posameznika v oddelku, ne glede na njegovo živahnost, inteligenco, težave. Sprejemanje drugačnosti namreč pomembno pripomore k boljšemu počutju in večjemu napredku v razredu, vloga učitelja pa je pri oblikovanju otrokove samopodobe zelo pomembna. Ključno je prepoznati težave, ki pestijo naše učence, in jim jih pomagati odpraviti. Učitelj, ki izvaja delavnice na obravnavano tematiko drugačnosti, bolje spozna svoje učence, le-ti pa bolje razumejo drugačnost drug drugega.

Ključne besede: drugačnost v razredu, sprejemanje drugačnosti, delavnice v razredu

Abstract

Children are their own unique selves, have their own unique recognition, interests, fears and misconceptions. For many years children have been labelled as »children with special needs« or »gifted children«. Average and quiet children are often left unnoticed, even though they too have their own wishes, goals and problems. Considering that the acceptance of differences does in fact provide a more comfortable enviroment and furthermore helps the class to make better progress than otherwise, we teachers frequently ask ourselves how fair and how equal should we treat individual students, regardless of how lively, intelligent they are and what kind of problems they deal with. It's also very important not to overlook the fact, that as a teacher you are obliged to help the children develop their self-esteem, it's important to recognise students' problems and help them overcome them. Through different activities according to diversity a teacher will know his/her students better and students will understand diversity in the classroom.

Key words: diversity in the classroom, acceptance of differences, activities in the classroom

1 Uvod in teoretična izhodišča

Ali sprejemanje drugačnosti pomembno pripomore k boljšemu počutju in večjemu napredku v razredu? Vsekakor. Vendar začnimo na začetku.

»Vsak človek je zase svet,

čuden, svetal in lep

kot zvezda na nebu …«

… je pred leti začel *Pesem o zvezdah* Tone Pavček. In ti verzi še kako držijo. Današnja družba je zelo raznolika, razdrobljena, vendar po drugi strani teži tudi k enakosti. Razvijajo se znanost, tehnologija, industrija, hkrati pa čedalje bolj zagovarjamo vrnitev k naravi, k samemu bistvu. Združiti želimo novosti in vrednote iz preteklosti. Ker ima vsak človek drugačne sposobnosti, značilnosti, cilje, smo si posledično ljudje med seboj zelo različni. Prav tako kot odrasli so različni med seboj tudi otroci.

Kateri otrok je spoznan za drugačnega od drugih, če si ni nihče enak? Ali v to kategorijo spadajo zgolj otroci s posebnimi potrebami? Slednje natančno opredeljuje 2. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS): »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oz. posebne prilagojene programe vzgoje in izobraževanja.« (https://www.uradni-list.si/1/content?id=104630)

Tako kot narašča število otrok s posebnimi potrebami, raste število nadarjenih otrok. Vsak človek naj bi bil talentiran za vsaj eno področje. Nekateri imajo nadarjenost ovekovečeno na papirju, drugi ne. Žal se z njimi na področju vzgoje in izobraževanja ne dela toliko kot z otroki s posebnimi potrebami, čeprav v Zakonu o osnovni šoli (ZOsn-1) v 11. členu piše: »Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči

vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.« (https://www.uradni-list.si/1/content?id=105682)

Mnogo nadarjenih otrok na koncu devetletke ali še prej pristane na povsem povprečnih (če ne že podpovprečnih) rezultatih. Razlog za to je navadno nemotiviranost za pouk, dolgočasne ure ipd., zato se lahko na tem mestu upravičeno sprašujemo, koliko dejansko poskrbimo za nadarjene učence.

Poleg učencev s posebnimi potrebami in nadarjenih učencev imamo v razredu še eno skupino učencev, ki je zaenkrat še vedno najštevilčnejša. Gre za učence, ki ne spadajo v nobeno od navedenih skupin. Nekateri so mnenja, da je v šoli najlažje preživeti, če si v zlatem povprečju. V zlati sredini si namreč najmanj opazen in najmanj moteč. Pa je biti v ozadju, biti neopazen in biti pogrešljiv dejansko želja katerega koli človeškega bitja? Ker niso problematični, potemtakem iz tega sledi, da nimajo težav in da si ne želijo biti kdaj pa kdaj v ospredju? Nihče se ne sprašuje, kako se počutijo povprečni in neopazni otroci, čeprav vsi vemo, da imajo tudi oni svoje težave, želje, cilje.

2 Drugačnost v razredu

»… A včasih so daleč poti,
da roka v roko ne seže,
a včasih preblizu so si,
da z nohti lahko
srce kdo doseže …«

(T. Pavček, odlomek iz pesmi *Pesem o zvezdah*)

2.1 Raznolikost učencev

Slovenski otroci vstopijo v šolo pri približno šestih letih. Strokovnjaki so mnenja, da je ta starost najprimernejša za začetek t. i. osnovnega izobraževanja, čeprav se le-to začne že davno prej, ob rojstvu otroka. Zmotno pa je razmišljanje, da so si zaradi podobne starosti tudi sicer podobni. Tako kot se razlikujejo po višini, teži, barvi las ipd., se razlikujejo tudi v razmišljanju, navadah, učljivosti, vztrajnosti, zanimanju in še v marsičem. Skupno jim je to, da so približno iste starosti, vendar pa so zelo pomembne predvsem razlike med njimi. Žal (ali pa na srečo) je vsak učenec individum s svojim lastnim jazom.

Nekatere učence učitelji opazimo že takoj prvo uro. Jasno nam pokažejo, kakšni so, v čem so talentirani, kaj jih zanima in česa ne marajo. Čeprav se na prvi pogled zdi težavno, lahko za takšne učence pripravimo zelo dobro in njim zanimivo učno uro. Kar nekaj učencev pa je takih, ki jih zaradi vzornega obnašanja in spoštovanja avtoritete nikoli ne spoznamo. Ti učenci so po navadi zaprti vase in težko spregovorijo o težavah, ki jih imajo.

2.2 Sprejemanje drugačnosti

Pa poglejmo na drugačnost še z otrokove oz. učenčeve perspektive. Če se nekdo v nečem močno razlikuje od ostalih, ga sošolci drugače sprejemajo in obravnavajo. Praksa kaže, da vsi trije obrazi drugačnosti (biološka, psihološka ali socialna drugačnost) vplivajo drug na drugega in so med seboj neločljivo povezani. Vendar pa je na tem mestu treba poudariti, da učenci najhitreje sprejmejo tisto drugačnost, ki je vidna navzven (gibalno ovirani otroci, otroci z motnjami vida/sluha). Če ima deklica npr. cerebralno paralizo, njeni sošolci to drugačnost takoj prepoznajo in brez dodatnega pojasnjevanja vedo, da bo sošolka potrebovala več vaj in individualnega dela pri uri športa in še kje. Če pa ima deček npr. sindrom ADHD (kratkotrajna pozornost in povečana telesna dejavnost), bodo sošolci ves čas spraševali učitelja, zakaj ima ta deček posebne prilagoditve, če pa vendar kar naprej »nagaja«.

Učitelji opažamo, da se učenci ne poznajo dobro med seboj, čeprav so skupaj po več ur na dan. Ker si ne zaupajo, tudi ne razumejo drug drugega. Zaradi tega nerazumevanja še večkrat prihaja do verbalnega, psihičnega in fizičnega nasilja.

2.3 Sprejemanje drugačnih v oddelku

»… Vsak tiho zori,

počasi in z leti,

a kamor že greš, vse poti

je treba na novo začeti …«

(T. Pavček, odlomek iz pesmi *Pesem o zvezdah*)

Na OŠ Prebold imamo približno 400 učencev, med katerimi so učenci s sindromom ADHD, učenci z Aspergerjevim sindromom, slepi učenec, učenci z disleksijo, učenci z govorno-

jezikovnimi motnjami ter tudi dolgotrajno bolni učenci. Na drugi strani tudi ne manjka nadarjenih otrok, kar velika skupina pa je tistih učencev, ki ostajajo nedefinirani, morda celo na nek način zapostavljeni oz. prikrajšani za temeljito obravnavo.

Kot razredniki in učitelji se nemalokrat sprašujemo, kako upoštevati različne učne potrebe prav vsakega posameznika v oddelku, kako prepoznati težave, ki ga pestijo, in kako mu jih pomagati odpraviti. Vemo, da je vloga učitelja pri oblikovanju otrokove samopodobe zelo pomembna, zato lahko pri oddelčni skupnosti ali pri kakšni drugi šolski uri na to temo izvedemo kakšne delavnice. V pomoč nam je med drugim lahko Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom avtorice Alenke Tacol. Učitelj, ki izvaja preventivne delavnice desetih korakov, ima na voljo dvoje učinkovitih podpornih orodij: mladinsko spletno svetovalnico www.tosemjaz.net in knjigo za mladostnike To sem jaz. Verjamem vase. S pomočjo teh delavnic učitelj učencem še dodatno pomaga in jih spodbuja:

- da se spoštujejo in se sprejemajo;
- da sodelujejo med seboj, sprejemajo različnosti in krepijo prijateljstvo;
- da se ne izogibajo problemom, temveč jih skušajo reševati;
- da se naučijo, kako se spopadati s stresom;
- da razvijejo pozitiven, realnejši pogled na življenjske situacije;
- da se naučijo prevzemati odgovornost za svoja dejanja;
- da prepoznajo, sprejmejo in izražajo svoja čustva. (Tacol, 2011, str. 14, 15)

Vsekakor učitelj na teh delavnicah zagotovi pogoje, v katerih se učenci počutijo varno, spoštuje zasebnost vsakega posameznika, učence spodbuja, vendar ne sili k aktivnosti in z različnimi pogledi na določene situacije razvija enkratnost posameznikove osebnosti.
Metode, ki jih lahko uporabimo, so vodeni razgovor, individualno delo z besedilom, delo v dvojicah, delo v skupinah, okrogla miza, igra vlog, izdelava plakata, pisanje pesmi … Učitelj v aktivnosti vselej vključi vse učence, pari in skupine pa se izberejo naključno.

Pri teh delavnicah je zelo pomemben zaključek ure. Na koncu učitelj predvidi približno pet minut za samoevalvacijo učencev. Takrat učenci povedo ali napišejo, kako so se počutili, kaj so se novega naučili, kaj jim je bilo všeč, kaj bi spremenili … Preko teh in tem podobnih delavnic učenci bolje spoznajo samega sebe in svoje sošolce, postanejo bolj samozavestne osebnosti in spoštujejo svojo drugačnost ter drugačnost drugih ljudi.

3 Zaključek

Učitelji nismo le ambasadorji znanja, temveč tudi skrbimo za dobro počutje svojih učencev. Če znajo prepoznavati, sprejemati in izražati svoja čustva, so na dobri poti do pozitivne samopodobe, kar je nujno potrebno za optimalen razvoj njihovih zmožnosti in interesov.
Seveda pa mora biti v prvi vrsti učitelj tisti, ki otroka sprejme celostno, z vsemi njegovimi pomanjkljivostmi in težavami vred. Učitelj je vzornik, mentor, prijatelj, ki se skuša približati otrokovemu razumevanju in mu pomagati, da se sprejme takšnega, kakršen je. Uči ga spopasti se s stresom, razmišljati pozitivno, biti odgovoren za svoja dejanja, se postaviti zase in povedati svoje mnenje.
Delo v obliki različnih delavnic, ki jih lahko učitelji izvedemo v razredu ali v obliki projektnega dne oz. dneva dejavnosti, toplo priporočam vsem, ki delajo z mladino, saj lahko tako na neprisiljen in njim prijeten način pridobijo učenci notranjo moč, začnejo verjeti vase in osebnostno rastejo.

»… Tako živimo ljudje,
vsak zase krmari k pogrebu.
Svetloba samo
nas druži kot zvezde na nebu …«
(T. Pavček, *Pesem o zvezdah*)

4 Viri in literatura

1. HEACOX, D. *Diferenciacija za uspeh vseh: Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti.* Ljubljana: Rokus Klett. 2015.
2. KESIČ Dimic, K. *Vloga staršev in učiteljev pri sprejemanju drugačnosti med otroki.* [Online]. Spletni portal Viva: 23. november 2010, [Citirano 20. avg. 2016; 09.46]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.viva.si/Psihologija-in-odnosi/6042/Vloga-star%C5%A1ev-in-u%C4%8Diteljev-pri-sprejemanje-druga%C4%8Dnosti-med-otroki.
3. KESIČ, K. *Otroci in strpnost do drugačnih.* [Online]. Spletni portal Viva: 24. maj 2010, [Citirano 20. avg. 2016; 09.12]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.viva.si/Psihologija-in-odnosi/622/Otroci-in-strpnost-do-druga%C4%8Dnih?index=1.
4. MARENTIČ POŽARNIK, L. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS. 2000.
5. MIJATOVIĆ, K. *Sprejemanje drugačnosti med mladimi: Diplomska naloga*. [Online]. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 2008. [Citirano 19. avg. 2016; 22.09]. Dostopno na spletnem naslovu: ///C:/Users/Uporabnik/Downloads/mijatovic_kata_N4940.pdf.
6. TACOL, A. *Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: Delavnice za mladostnike.* Celje: Zavod za zdravstveno varstvo. 2011.

Šolski center Ravne

Srednja šola Ravne

Petra Kunc

RAZUMETI IN POISKATI POT

UNDERSTAND AND FIND A WAY

Povzetek

Prispevek govori o tem, s kakšnimi težavami se srečujemo učitelji, ko imamo prvič v razredu otroka z avtističnimi motnjami. Tema je zelo aktualna, saj je čedalje več otrok s temi motnjami vključenih v izobraževalni sistem. Učitelji pa največkrat nismo pripravljeni, saj nam dodiplomsko izobraževanje glede tega ni dalo potrebnega znanja in je za nas to nekaj novega, neznanega. V uvodnem delu predstavim nekaj teorije s tega področja, nato pa pišem o svojih izkušnjah z dijakom, ki ima Aspergerjev sindrom in sem ga v tem šolskem letu poučevala slovenščino ter umetnost. Pišem o ovirah, ki jih je treba premagati, in o poti, ki jo iščemo skupaj – ta dijak, sošolci, učitelji, starši in jaz ter o tem, kako težko se je soočati z drugačnostjo.

Ključne besede: avtizem, Aspergerjev sindrom, spekter avtističnih motenj, individualno šolsko delo

Abstract

This article talks about the difficulties teachers face when they have an autistic student in their class for the first time. A subject matter that is receiving more and more attention, since the number of children with these types of disorders, who are integrated into the education system, is on the rise. However, we as teachers are not ready, because we were not educated to deal with these types of disorders, which are new, unknown to us. In the introduction I present a few theories from this area and continue with a personal experience I had with teaching a student with Asperger syndrome. The article talks about the obstacles we have to overcome, with all about seeking the way towards better cooperation , and about how hard it is to deal with being different.

Key words: autism, Asperger syndrome, the spectre of autistic disorders, individual school work

1 Uvod in teoretična izhodišča

Pojem avtizem izvira iz grške besede »autos«, kar pomeni sam, lasten, vsebinsko pa vase usmerjen (Kržišnik, 1994).

V šolski zakonodaji, točneje v Zakonu o usmerjanju iz leta 2011, je ena od skupin s posebnimi potrebami opredeljena kot otroci z avtističnimi motnjami. Pred letom 2011 v šolski zakonodaji otroci z avtističnimi motnjami niso bili samostojna skupina, bili so umeščeni v druge skupine otrok s posebnimi potrebami (Jurišić, 2016).

Otroci z motnjami avtističnega spektra imajo težave na treh glavnih področjih svojega razvoja (Whitaker, 2011):

- socialna interakcija in razumevanje;
- vsi vidiki komunikacije – verbalne in neverbalne;
- fleksibilnost mišljenja in adaptivno vedenje, vključno s težavami s predstavo.

Stopnja vsake od teh težav se občutno razlikuje od otroka do otroka. Prav tako obstajajo velike razlike v načinih, kako se težave kažejo navzven in kako vplivajo na vsakodnevno življenje. Vsak otrok ima svoj profil veščin in sposobnosti ter svojo edinstveno osebnost (Whitaker, 2011).

Težave se pojavijo tudi pri oblikah neverbalne komunikacije, na primer uporaba očesnega stika kot način za spoznavanje osebe pred komunikacijo ali kot znak drugi osebi, da pričakujemo njen odziv. Določene težave imajo z razumevanjem komunikacije drugih ter z globljim razumevanjem posameznih besed in stavkov. Težave imajo s fleksibilnostjo mišljenja, kar se kaže v rutinah, ritualih in odporu do sprememb (prav tam).

Drugačno procesiranje informacij se kaže v pomanjkanju imaginacije (ozkost interesov, ipd.). Pojavljajo se vzorci ponavljajočega se vedenja, interesov ali aktivnosti (npr. v uporabi predmetov ali govora). Pogosto si otroci z avtističnimi motnjami razvijajo tudi nefunkcionalne rutine in rituale (npr. sledenje določenemu vrstnemu redu), ki jim zagotavljajo varnost. Za uspešno delovanje v okolju je pomembno upoštevati njihove posebnosti v senzorični integraciji: zaradi hiper- ali hiposenzibilnosti so lahko njihove reakcije na zvočne, svetlobne idr. dražljaje iz okolja ali na notranje dražljaje iz njihovega telesa

pretirane ali prešibke. Šolsko okolje z vsemi dražljaji (npr. med odmorom) je za otroka z avtističnimi motnjami pogosto »senzorična preobremenitev«. Specifično senzorično procesiranje je lahko vzrok tudi težavam s prijemom pisala, pritiskom na podlago, premočnemu zapiranju vrat, ščipanju ipd. Pri šolskem delu je treba vzroke vedenja in delovanja iskati v omenjenih značilnostih. Pogosto je mogoče opaziti motnjo pozornosti, odvisno tudi od motiviranosti (posebna interesna področja) in organizacije dela (prenos pozornosti ob prehajanju, usmerjanje pozornosti ob obilju »pomembnih« in »nepomembnih« dražljajev). Ta je tesno povezana z izvršilnimi funkcijami (organizacija, načrtovanje, delovni spomin, samokontrola in samokorekcija, razumevanje in uporaba). Veliko otrok z avtističnimi motnjami »razmišlja v slikah«, zato je vidna komponenta v učnem procesu pomembna. Kognitivne sposobnosti otrok z avtističnimi motnjami so zelo različno izražene, praviloma pa so neenakomerno razvite (obstajajo področja, ki so razvita zelo visoko, in druga na nizki stopnji). Pogosto otroci z avtističnimi motnjami z visokimi intelektualnimi zmožnostmi ne dosegajo pričakovane učne uspešnosti in naučenega niso sposobni prenesti v stvarne življenjske okoliščine (MIZŠ RS, 2014).

1.1 Učne težave

Skoraj vsi avtisti imajo občutne učne težave, ki lahko prizadenejo otrokovo sposobnost, da razume in je kos zahtevam, ki mu jih postavimo. Težje lahko razume navodila ali pričakovanja, ali pa se lahko preveč vznemiri, ko je vključen v neko dejavnost.

Otrokova preobčutljivost se pogosto kaže kot strah ali odpor do določenih zvokov ali manj pogosteje do videnega (poskusi, da bi temu pobegnil: pokrivanje ušes ali oči). Lahko pa otrok za nekaj pokaže močno zanimanje, kar se lahko kaže že kot obsedenost (Whitaker, 2011).

Otroci z avtističnimi motnjami imajo pogosto precejšnje težave pri zapisovanju učne snovi, tudi zaradi težav pri senzorični integraciji in slabše fine motorike. Imajo lahko velike težave pri premiku pogleda s table v zvezek. Otroci z avtističnimi motnjami prav tako velikokrat ne zmorejo hkrati slediti razlagi in zapisovati. Za korekten zapis porabijo zelo veliko časa. Zato večina otrok z avtističnimi motnjami potrebuje pomoč pri organizaciji zapiskov. Pomoč otroku lahko organiziramo v obliki fotokopij zapiskov ali pa besedila, ki jih potrebuje za nadaljnje učenje in delo doma, pripravimo vnaprej, z možnostjo dopolnjevanja. Tako bo

otrok z avtističnimi motnjami imel ustrezne zapiske, hkrati pa bo sodeloval pri zapisovanju v skladu s svojimi zmožnostmi. Nekateri otroci z avtističnimi motnjami bodo lahko dokaj dobro zapisovali snov na računalnik, potrebovali pa bodo pomoč pri organizaciji tako ustvarjenih zapiskov. Na splošno naj bo besedila čim manj. Pri otrocih z avtističnimi motnjami, ki imajo dobro slušno pozornost oz. močnejšo slušno učno preferenco, je lahko učinkovit tudi narek zapisanega na tabli (pri tem otroku ni treba gledati na tablo, zapis je lažji, saj se otrok osredinja samo na slušne dražljaje) (MIZŠ RS, 2014).

Pri izvajanju dejavnosti, demonstracijah in opazovanju vedno preverjamo, ali otrok z avtističnimi motnjami opazuje to, kar želimo. Pozornost usmerjamo vedno le na eno stvar in opozarjamo na povezave z že usvojenim znanjem. Pri izvajanju dejavnosti (npr. izdelovanju različnih izdelkov) je potrebna posebna priprava. Otroku z avtističnimi motnjami moramo vnaprej jasno razložiti, kaj se bo dogajalo, kakšen je cilj dejavnosti in kaj pri tem pričakujemo od njega.

Otroka z avtističnimi motnjami je treba pripraviti in usposobiti za delo v skupini. Navajanje na delo v skupini mora sprva potekati v paru, ob pomoči in vodenju odrasle osebe. Za delo v paru je treba izbrati vrstnika, ki je strpen, prilagodljiv in razume potrebe otroka z avtističnimi motnjami. Pomembno je, da so natančno opredeljeni struktura skupinskega dela, vloge v skupini, naloge posameznega člana skupine in skupine v celoti, dejavnosti, ki jih je treba opraviti ter cilji (MIZŠ RS, 2014).

1.2 Razumevanje otroka

Učitelj velikokrat ne ve, kje začeti in kako naprej, saj nas na to niso pripravili. Šolski sistem te praktično vrže v realno situacijo, znajdi pa se sam. Prvič prideš v stik s takšnim otrokom, ki je zate velika neznanka. Starši so ga spoznavali kar nekaj časa in vedo, kako morajo ravnati z njim … Poleg vseh ostalih dijakov v razredu, poleg snovi, ki jo moraš predelati in utrditi, je tu še otrok v svojem svetu, ki se mu moraš približati, ga spoznati, marsikaj naučiti in velikokrat nekako prebroditi težavno uro, ki je nastala zaradi tega, ker ga ne razumemo ne jaz in ne sošolci.

Jaz sem ob njem, se ga iskreno trudim razumeti. Težava so sošolci, saj velika večina nima razumevanja, se norčuje, posmehuje, kritizira, podpihuje … – so samo mladostniki, pubertetniki, polni sebe, svojih težav … Težko je – razumeti.

1.3 Koristni napotki za učitelje

Whitaker (2011) poda nekaj predlogov, ki so lahko tudi učitelju v pomoč:

- jezik prilagodite stopnji otrokovega razumevanja;
- preden razložite navodila, pritegnite otrokovo pozornost;
- več je manj – bodite jasni in jedrnati;
- dajte otroku čas;
- ponavljajte;
- navodila razdelite na posamezne dele;
- bodite konkretni in natančni;
- uporabljajte pozitivna navodila;
- pazite na način izražanja;
- bodite nedvoumni;
- jasno podajate pravila;
- obvladajte se (najpomembneje je, da situacijo umirite);
- vnaprej opozorite na spremembe …

2 Pri pouku slovenščine in umetnosti

V preteklem šolskem letu sem začela poučevati v prvem letniku programa tehnik računalništva, kjer je bilo 27 dijakov, med njimi pa je bil Jure, prepoznan kot otrok z avtistično motnjo, in sicer ima Aspergerjev sindrom. To je bilo zame nekaj novega. Takoj si zastaviš kup vprašanj, na katere še ne poznaš odgovorov. Kar težko se soočamo z drugačnostjo, ki zmoti naš ustaljeni sistem. Več je prilagodljivosti, več dela, več skrbi … Spremeniti je treba način dela, se spopasti s težavami, ki jih nihče ne more predvideti, saj se pojavijo nenapovedano ob določenih situacijah.

2.1 Ugotovitve o obravnavanem otroku

Svetovalna delavka in ravnateljica sta nas seznanili s sintezo ugotovitev o obravnavanem otroku (nekaj jih navajam):

- ima težave pri sprejemanju informacij in navodil, zato velikokrat potrebuje dodatno razlago in pomoč;
- navodila morajo biti jasna in kratka (ko so podana, se jih ne spreminja, saj ga to zmede);
- zanimajo ga specifične stvari (npr. pajki, bojna letala iz prve svetovne vojne …);
- včasih z mislimi odtava in ni toliko pozoren na posredovano vsebino;
- pri delu je treba večkrat preveriti (z dotikom, s tihim opozorilom njegovega imena) njegovo sledenje;
- je zelo spontan in iskren;
- zelo jasno pove, kaj mu pri določenemu človeku ni všeč;
- hitro se naveže na določene ljudi in postane zelo občutljiv, predvsem se boji, da ne bi koga razočaral;
- še vedno ima težave na področju socializacije in komunikacije v smislu, da še vedno ne zna pravilno ločiti med vrstniki, ki mu pod pretvezo prijaznosti, prijateljstva škodujejo na način, da ga želijo izpostaviti v situacijah, ki jih sam ne razbere kot škodljive;
- njegove organizacijske veščine so nekoliko slabše, zato ga je treba pri pripravi na pouk usmerjati;
- občasno ga je strah novih situacij, nenadnega spraševanja in ocenjevanja znanja;
- v primeru tesnobe se sam umakne in počaka;
- dobesedno interpretira prenesene pomene, kar ga zmede in občasno burno odreagira;
- ima dobre delovne in učne navade …

2.2 Ugotovitve pri slovenščini in umetnosti

Juretovo branje je tekoče, pisanje pa nekoliko okorno, toda pisava je lepa in čitljiva. Želi biti natančen, zato je počasen pri prepisu tabelskih slik, kar je včasih moteče, saj želi prepisati do

konca, sošolci pa so gotovi že prej in začnejo klepetati. Besedni zaklad ima ustrezen, saj rad bere predvsem poljudnoznanstvene knjige. Z jezikom in pravopisom nima posebnih težav. Prav tako ni imel veliko težav pri pisanju interpretacij, le vmes me je večkrat vprašal za mnenje in nasvet. Če je na vsebine dobro pripravljen, ni težav. Zelo ga je strah, če se ni pripravljal. Takoj se vidi, da bi najraje pobegnil. To je zanj zelo stresno. Prav tako je bilo nekaj težav pri določenih vsebinah (npr. antična književnost), ker ga je zelo strah smrti, neznanega … Ko pa sem ugotovila, da se potolaži, če rečeš, da je to mit, pa ni bilo več posebnih težav. Ugotovila sem, da ga nekateri sošolci ves čas zbadajo zaradi tega, zato smo morali imeti kar nekaj pogovorov glede tega.

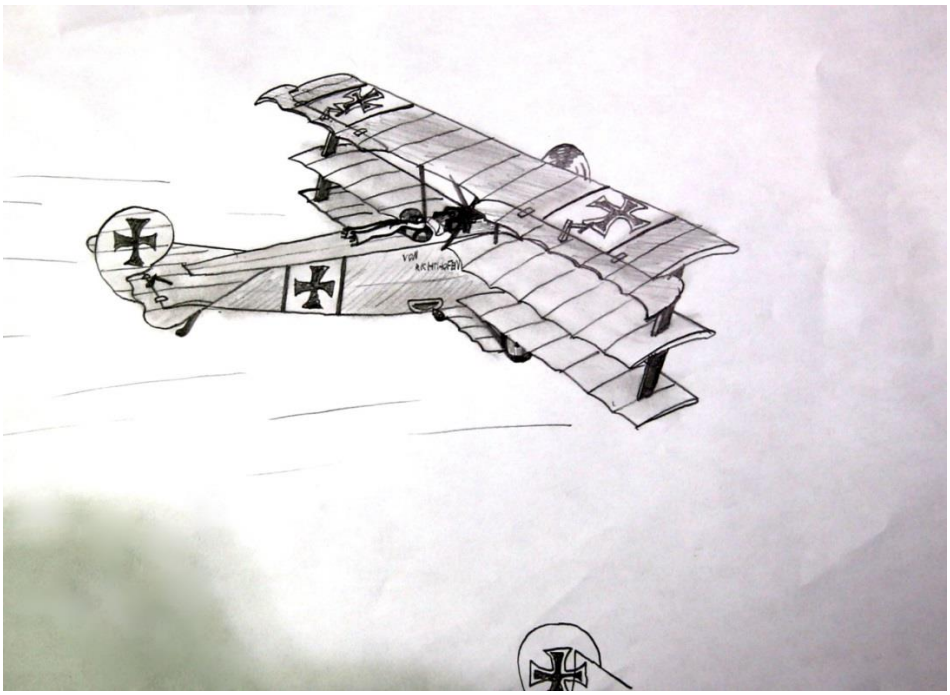
Dodatne razlage pri slovenščini ni potreboval. Vestno je delal naloge, reševal delovni zvezek in imel urejene zapiske.

Pri pouku umetnosti je zelo užival. Risanje je njegovo močno področje in prejel je že tudi nekaj nagrad. S fotografsko natančnostjo prenese na risbo vsako podrobnost in pri tem nadvse uživa. Za avtistične otroke je značilno, da so še posebej nadarjeni na enem področju in Jure izstopa pri risanju, kar so občudovali tudi njegovi sošolci. To ga je zelo veselilo in morala sem ga še posebej pohvaliti. Če sem mu namenila premalo pozornosti, me je takoj opozoril. Zaradi Jureta smo v tem razredu namenili malo več časa risanju.

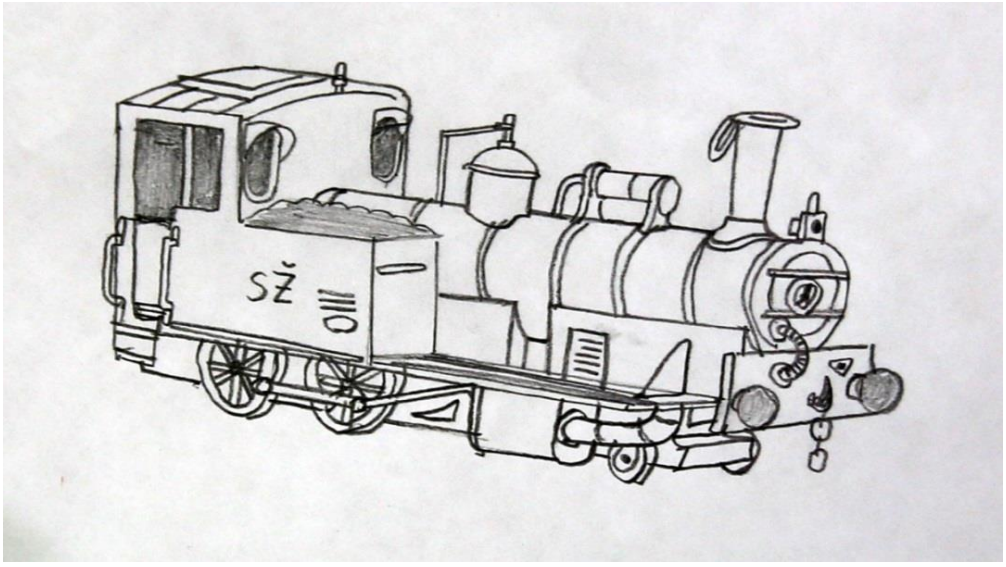
Tudi, ko smo si ogledali kakšen film, je on risal, če ga film ni zanimal oziroma so bile v njem situacije, ki se jih je bal. Večkrat si je ob določenih prizorih zakril oči, kar pa je seveda vzbudilo posmehovanje pri sošolcih. Nasploh je znano, da so otroci z Aspergerjevim sindromom zaradi svojih številnih posebnosti pogosteje v sporih; vrstniki jih večkrat zbadajo, zafrkavajo in se jim posmehujejo (Jurišić, 2016).

Zelo je žalosten, ker v drugem letniku umetnosti ni več na urniku. Da sem ga potolažila, sva se dogovorila, da bo tudi pri slovenščini lahko še kaj narisal, saj potrebujemo risbice za šolsko glasilo, razstave ipd., česar je bil zelo vesel.

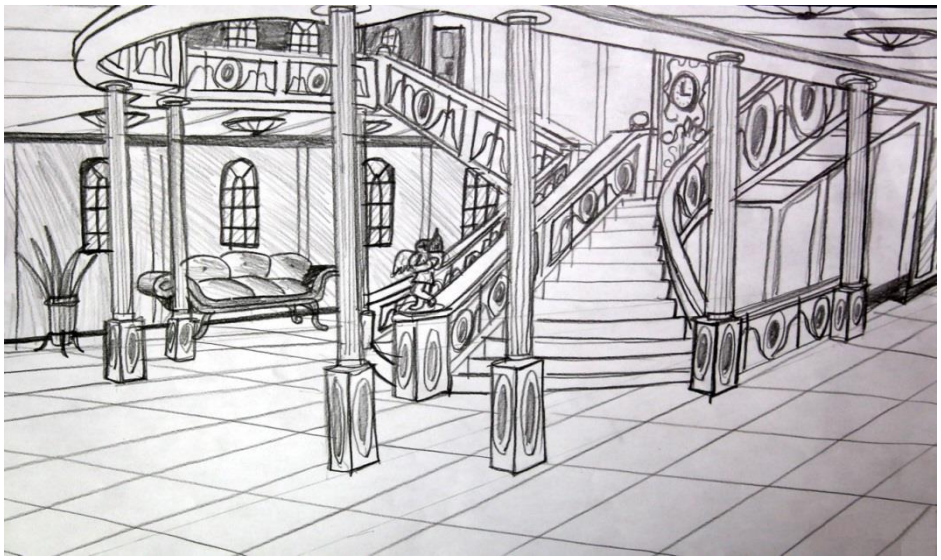
Juretove risbice obogatijo naš vsakdan:



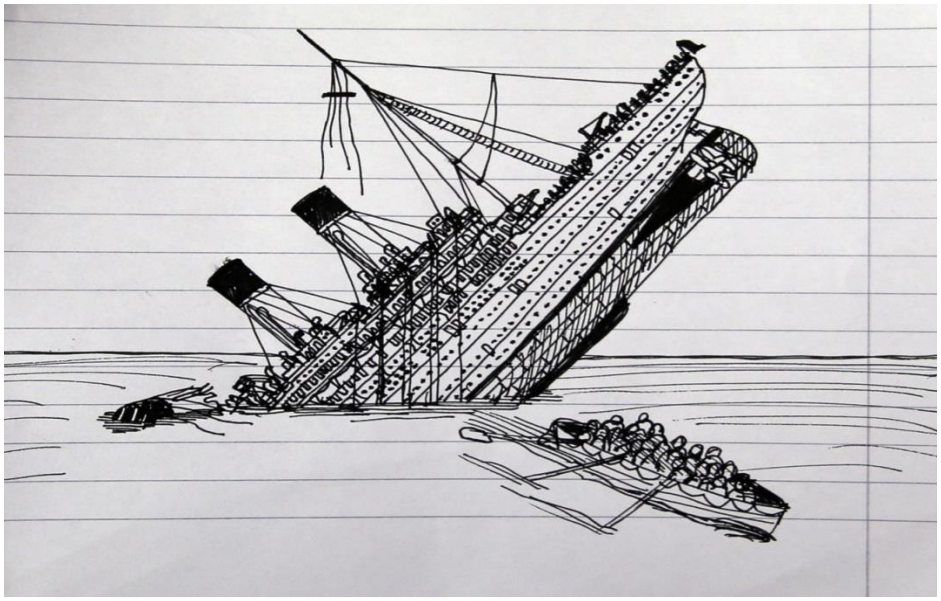
Slika 2: Letalo iz prve svetovne vojne



Slika 3: Parna lokomotiva



Slika 4: Notranjost Titanika



Slika 5: Potop Titanika

3 Zaključek

Vsi si želimo kakovosten šolski sistem. Mlade usmerjamo, spodbujamo, motiviramo in jim svetujemo. Želimo jih pripraviti za nadaljnje življenje. Večkrat je vse to zelo težko. Še težje pa je, če je naenkrat pred nami otrok – neznanka, z diagnozo, ki nam ni blizu. Čutimo še večjo odgovornost, verjetno zaradi tega, ker nismo ustrezno usposobljeni. Toda tukaj je in mi svoje delo želimo dobro izpeljati. Trudimo se, iščemo pot, iščemo odgovore, se samoizobražujemo … Zelo dragoceno je, da na različnih seminarjih in konferencah pridobivamo znanje ter ideje, na podlagi izmenjave mnenj, izkušenj in ko se seznanimo s primeri dobre prakse.

Ugotavljam, da je tudi mene Jure marsikaj naučil, predvsem strpnosti, drugačnega videnja določenih situacij, tudi same snovi pri književnosti …

Menim, da bi nas morali že v dodiplomskem študiju pripraviti na delo z otroki s posebnimi potrebami, saj jih je čedalje več, mi pa smo velikokrat postavljeni pred izziv in ogromno energije moramo vložiti, da se s tem soočimo in delamo po svojih najboljših močeh. Moja in Juretova pot se nadaljuje. Vem, da bo še marsikdaj težko. Toda kljub vsemu, morda pa prav zato, se ti tak otrok za vedno usede v srce.

4 Viri in literatura

1. IZBRANA poglavja iz pediatrije: *Avtistični sindrom kot razvojna motnja.* Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo. 1994.
2. JURIŠIĆ, B. *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše.* 1. izdaja. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca. 2016.
3. *NAVODILA za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. [Online]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS: Zavod RS za šolstvo. 2014. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/programi/.
4. WHITAKER, P. *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka.* Ljubljana: Center za avtizem. 2011.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Pera Kunst

S PROJEKTNIM UČNIM DELOM DO LAŽJEGA PREHODA DIJAKOV IZ OSNOVNE V SREDNJO ŠOLO

WITH PROJECT WORK TO EASIER TRANSITION OF STUDENTS FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL

Povzetek

Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije si že več let načrtno prizadevamo razviti visoko stopnjo sodelovalne kulture in dobrega počutja tako dijakov kot učiteljev in staršev. Želimo, da ostane naša šola prostor, kjer se kali in krepi ustvarjalni duh, razvija kritičnost in sprejema drugačnost. Zato namenjamo vedno več pozornosti oblikovanju dijakove osebnosti, odgovornosti in miroljubnemu sožitju. Spodbujamo tudi razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti. Posebno pozornost namenjamo dijakom prvih letnikov v okviru dvodnevnega projekta Na srednji šoli je kul, ki ga podrobneje predstavljamo. Prehod iz osnovne v srednjo šolo pomeni za mladostnika veliko prelomnico, zato je prav, da mladim ob vstopu v srednjo šolo omogočimo, da novo okolje čim bolje spoznajo. Namen projekta je lažji prehod iz osnovne v srednjo šolo, spoznavanje novega okolja in upoštevanje pravil Kodeksa sožitja, tj. etičnega kodeksa naše šole.

Ključne besede: projektno učno delo, medosebni odnosi, vrednote, zagotavljanje kakovosti

Abstract

The Secondary School of Mechanical Engineering, Mechatronics and Media has been trying to develop a high level of collaborative culture and well-being of students, teachers and parents for years. We would like to keep our school a place where the creative spirit is developed and enhanced, the constructive criticism encouraged and difference accepted. For that reason, more attention is paid to the growth of student's personality, resposibility and peaceful coexistence. The development of creativity and innovativeness is encouraged. A special attention is paid to the first-year students within the two-day project »Na srednji šoli je kul« (Secondary School is Cool), which is here presented in detail. The transition from primary to secondary school is an important turning point in an adolescent's life. That is why, young people should be given the possibility to get to know a new environment as good as possible when starting secondary school. The purpose of the project is an easier transition of students from primary to secondary school, getting to know a new environment and following the rules of The Coexistence Code, i.e. the ethical code of our school.

Key words: project work, interpersonal relations, values, quality assurance

1 Uvod

Psiholog A. Maslow je daljnega leta 1962 zapisal, da je največja bolezen sodobnega sveta pomanjkanje vrednot. Res je že dolgo tega, toda zdi se, da je njegova misel živa tudi v današnjem času, ko imamo pogosto občutek, da smo izgubili čut za temeljne človeške vrednote.

Prav tako so mladi večkrat deležni očitkov, da ni več nobenega spoštovanja vrednot, da ničesar ne cenijo …, vendar v resnici mladi vrednote rušijo, da jih lahko ponovno sestavijo.

Pri oblikovanju vrednotnega sistema mladih ima pomembno vlogo tudi vzgojno-izobraževalno delo.

Naš cilj je vzgojiti in usposobiti dijake za vseživljenjsko učenje. Le ustvarjalni, odgovorni, kritični, motivirani posamezniki, ki bodo imeli posluh tudi za vrednote, bodo znali spremembe obvladovati in sooblikovati ter se spopadati z nenehnimi težavami in novimi izzivi. Zato je pomembno, da si za dijake ob vstopu v srednjo šolo vzamemo čas za spoznavanje novega okolja, pravil … Pogosto pozabljamo, da lahko prav prehod iz osnovne v srednjo šolo povzroči mladostniku veliko stresa oz. težav. Kadarkoli otrok na novo vstopa v nek sistem, pa naj je to osnovna šola, srednja šola ali fakulteta, ti prehodi vedno pomenijo spremembo tako v družinski dinamiki kot pri otroku samem. Večina otrok ob vstopu v srednjo šolo zamenja svoje socialno okolje, v katerem veljajo nova, drugačna pravila, odnosi, zahteve. Še vedno potrebujejo nadzor in pomoč staršev, saj je obdobje šolanja v srednji šoli povezano z obdobjem mladosti, v tem obdobju pa človek sicer ni več otrok, ni pa še priznan kot odrasel. Zato se moramo tudi strokovni delavci v šoli truditi razbijati stereotipe, da je srednja šola t. i. »tovarna brezčutnega znanja«, v kateri ni posluha za mladostnike, njihove morebitne težave in želje.

Pomembno je, da načrtno skrbimo tudi za medosebne odnose, saj je dobro počutje v okolju, v katerem preživimo veliko svojega časa, zelo pomembno za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces.

Seveda obstaja veliko metod in oblik dela, s katerimi lahko omogočimo dijakom lažji prehod iz osnovne v srednjo šolo. V našem primeru se bomo osredotočili na projektno učno delo, ki smo ga poimenovali Na srednji šoli je kul.

V prispevku bomo umestili omenjen projekt v kontekst ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Podrobneje bomo predstavili načrtovanje in izvedbo projektnih dejavnosti. Zaključili pa bomo z evalvacijo in s smernicami za izboljšavo projektnih dejavnosti.

2 Projekt Na srednji šoli je kul

2.1 Umestitev projekta v proces zagotavljanja kakovosti

Na naši šoli sega začetek poglobljenega in sistematičnega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v leto 2007. Od takrat si načrtno prizadevamo razvijati dobre medosebne odnose, ki so temelj za kakovostno delo. Naš cilj je razviti visoko stopnjo sodelovalne kulture in dobrega počutja tako dijakov, učiteljev in staršev. Seveda si tudi prizadevamo, da bi ostala naša šola prostor, kjer se kali in krepi ustvarjalni duh in razvija kritičnost.

Pri svojem delu uporabljamo samoevalvacijo, tj. ciklični, vsešolski pristop in proces, s katerim šola izboljšuje svoje delovanje. Vanjo vključujemo različne interesne skupine (dijake, starše, učitelje, vodstvo šole). Posebno pozornost načrtno namenjamo ukrepanju po ugotovljenih slabostih. Tako smo leta 2009 implementirali v prakso ukrep izboljšav, tj. šolski projekt Na srednji šoli je kul, ki je bil do današnjih dni sicer deležen nekaterih sprememb, vendar je vseskozi ohranjal temeljni cilj, tj. omogočiti dijakom prvih letnikov lažji prehod iz osnovne v srednjo šolo, spoznavanje novega okolja in miroljubno sožitje. Projekt Na srednji šoli je kul smo že leta 2010 umestili v kurikul interesnih dejavnosti. Izvedbo projektnih dejavnosti smo vsa leta evalvirali. Na osnovi dobljenih rezultatov smo tako načrtovali nadaljnje izboljšave izvedbe projekta. Osnovno vodilo zagotavljanja kakovosti so nenehne izboljšave, s čimer sledimo metodologiji kroga kakovosti, ki vključuje načrtovanje, izvedbo, evalvacija/ocena in ukrepanje.

2.2 Načrtovanje projektnih dejavnosti

Načrtovanje je zagotovo pomemben dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Načrtovanje lahko opredelimo kot proces doseganja ciljev. Načrti pa so zapisi, kako naj bi ta proces potekal.

Skrbno načrtovanje projektnih dejavnosti doprinese k boljši izvedbi le-teh. V našem primeru so v dvodnevni projekt vključeni vsi dijaki prvih letnikov, tj. 230–240 dijakov, zato si ne smemo dovoliti kakršne koli improvizacije.

Tako pri načrtovanju kot pri izvedbi projekta je ključen timski pristop učiteljev. Tim, ki je zadolžen za vsebinsko pripravo in izvedbo projekta, načrtuje dejavnosti, pripravi program (Priloga 1), organizira izvedbo vseh dejavnosti ter komunicira z učitelji, ki sodelujejo pri izvedbi projekta. Posebno pozornost namenimo razrednikom prvih letnikov, ki dijake predhodno tudi pripravijo na zdaj že tradicionalen projekt. Pomembno je, da so vsi deležniki pravočasno obveščeni o dogajanju. Tako se izognemo morebitni slabi volji, saj s projektom močno posegamo v ustaljene oblike vzgojno-izobraževalnega procesa. Projektni tim ima koordinatorja, pri načrtovanju in izvedbi projekta pa sodeluje tudi svetovalna delavka.

2.3 Izvedba projektnih dejavnosti

Pri izvedbi projektnih dejavnosti sodelujejo ves čas vsi razredniki in dijaki prvih letnikov. Evalvacije preteklih let so pokazale željo dijakov po druženju tako s sovrstniki kot tudi z dijaki višjih letnikov naše šole, kar smo upoštevali pri izvedbi, ki jo predstavljamo.

Prvi dan so si dijaki po uvodnem delu v kinu Metropol, kjer jih je nagovoril tudi ravnatelj, ogledali gledališko predstavo Slovenija ima junaka, nato pa so v šoli imeli raznovrstne delavnice. Delavnico z naslovom Beseda lahko udari močneje kot pest so izvedli člani Ekološko-kulturnega društva Za boljši svet, ostale delavnice, na katerih so dijaki pripravljali pravila za kakovostno delo v razredu, pa so vodili razredniki. Razredniki so predhodno prejeli tudi gradivo za izvedbo delavnic, ki so ga lahko uporabili pri svojem delu.

Naslednji dan so vsi dijaki, razredniki in drugi spremljevalci odšli na Šmartinsko jezero. Pred odhodom je razrednik razdelil dijake v 5 skupin. Tako smo poskrbeli za heterogene skupine. Vsako skupino je na Šmartinskem jezeru spremljal učitelj, na točkah dogajanja pa so zadolženi učitelji skrbeli za nemoten potek posamezne dejavnosti. Vsaka skupina je sodelovala pri naslednjih dejavnostih: športne igre, štafetna igra zabijanja žebljev in vlečenje vrvi, igra zaupanje, vožnja z ladjico po jezeru ter okrogla miza Dijaki dijakom po vnaprej

pripravljenem vrstnem redu. Pri izvedbi so sodelovali tudi dijaki višjih letnikov. Poskrbeli so za medijsko odmevnost – fotografiranje in snemanje, za živo glasbo in za prenos svojih izkušenj, povezanih z učitelji, učenjem, testi …, na dijake prvih letnikov.

Na koncu so razredni predstavniki prejeli še certifikat Fazanček, ki vse dijake prvih letnikov zavezuje k miroljubnemu sožitju, sprejemanju vrednot nenasilja, strpnosti in medsebojnega spoštovanja ter jih spodbuja tako k odgovornosti kot h kakovostno opravljenemu delu.

2.4 Evalvacija

Po opravljenih projektnih dejavnostih sledi evalvacija, saj želimo preveriti, kako smo dosegli zastavljene cilje. Evalvacijo opravi svetovalna delavka z anketnim vprašalnikom oz. z vodenimi razgovori z dijaki in razredniki. Prav tako se sestane projektni tim in analizira rezultate evalvacije ter pripravi ukrepe izboljšav.

Iz evalvacije (Priloga 2) je razvidno, da so dijaki zelo pozitivno sprejeli tovrstno učno delo, kar je dokaz, da smo na pravi poti, in spodbuda za nadaljnje delo z mladimi. Seveda ne smemo pozabiti, da lahko svoje delo vedno opravimo še bolje. Pri tem ne smemo prezreti tudi mnenja dijakov.

3 Zaključek

Projektno učno delo postaja na naši šoli stalna oblika vzgojno-izobraževalnega procesa. Raznovrstne projektne dejavnosti vidimo kot spodbudo za krepitev možnosti posameznika, da se bo ta bolje znašel v vedno bolj zapletenem svetu.

S projektom Na srednji šoli je kul smo želeli dijake prvih letnikov motivirati, jim omogočiti lažji prehod iz osnovne v srednjo šolo ter jih spodbuditi k miroljubnemu sožitju.

Brez merjenja napredka ni prave dodane vrednosti. Rezultati (samo)evalvacij kažejo napredek na področju izboljšanja šolske klime, k čemur zagotovo prispeva tudi projekt Na srednji šoli je kul. To je dokaz, da je izboljšave mogoče doseči načrtno z majhnimi koraki, upoštevajoč vse faze kroga kakovosti, k čemur stremimo tudi v našem razvojnem načrtu. Sledimo namreč viziji: »Želimo postati šola, ki jo na poti k odličnosti ženejo ambicioznost, inovativnost, ustvarjalnost in etičnost.«

4 Viri in literatura

1. KOMPARE, A. *Uvod v psihologijo.* Ljubljana: DZS. 2014.
2. *LETNO poročilo Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije*. Celje: Šolski center Celje. 2015. Str. 189.
3. *PRIPOROČILA šolam za izvajanje samoevalvacije.* Ljubljana: CPI, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. 2007. Str. 3–8.
4. PUKLEK Levpušček, M. in ZUPANČIČ, M. *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki šolske uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 2009.
5. *RAZVOJNI načrt Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije za obdobje 2014–2019*. Celje: Šolski center Celje. 2014. Neobjavljeno delo.

5 Priloge

Priloga 1: Program projekta Na srednji šoli je kul

ŠOLSKI CENTER CELJE

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Projekt z naslovom:

NA SREDNJI ŠOLI JE KUL

KAJ? *Projektno učno delo*

KDO? *Dijaki prvih letnikov:*

- **STROJNI TEHNIK (S-1. a in S-1. b)**
- **TEHNIK MEHATRONIKE (M-1. c)**
- **MEDIJSKI TEHNIK (M-1. d in M-1. e)**
- **MEHATRONIK OPERATER (M- 1. h)**
- **OBLIKOVALEC KOVIN – ORODJAR (S- 1. i)**
- **INŠTALATER STROJNIH INŠTALACIJ (S-1. j)**
- **POMOČNIK V TEHNOLOŠKIH PROCESIH (S- 1. k)**

KDAJ? *15. in 16. september 2015*

KJE? *Šolski center Celje* in Šmartinsko jezero

CILJ? *Motiviranje in informiranje dijakov*

VSEBINA? *Lažji prehod iz osnovne šole v srednjo, spoznavanje novega okolja, miroljubno sožitje na šoli, upoštevanje Kodeksa sožitja*

IZVAJALCI? *Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet, razredniki in drugi učitelji*

PROGRAM PRIPRAVILI: Simona Črep
Pera Kunst

NAMEN IN CILJI:

dijaki:

- se navajajo na skupno oblikovanje zamisli;
- združujejo svoje interese z interesi skupine;
- spoštujejo dogovorjena pravila igre;
- načrtujejo dejavnost ter predvidijo možne rešitve in odstopanja;
- uporabijo predhodno znanje in izkušnje;
- razvijajo kulturo medsebojnega dogovarjanja, strpne izmenjave mnenj ter kritičnega in argumentiranega razmišljanja;
- pridobljeno znanje uporabijo v vsakdanjem življenju;
- razvijajo čut odgovornosti do dela v skupini;
- razvijajo tekmovalni duh v pozitivnem smislu;
- pri izdelavi naloge si razvijajo in oblikujejo estetske in oblikovne vrednote;
- razvijajo občutek za skupinsko delo in pripadnost skupini;
- spoznajo Kodeks sožitja;
- živijo v skladu s Kodeksom sožitja;
- spoznavajo življenje v novem, odgovornejšem smislu.

OBLIKE DELA:

- individualno delo;
- delo v dvojicah;
- skupinsko delo;
- igra vlog itd.

INTEGRIRANE KLJUČNE KOMPETENCE:

- sporazumevalna kompetenca (v maternem, tujem jeziku);
- medkulturna kompetenca;
- socialne spretnosti;
- estetska kompetenca;
- učenje učenja;
- varovanje zdravja;
- zmožnost upravljanja z inf. … (IKT).

RAZREDI IN RAZREDNIKI:

- S-1. a (S. T. Ribič)
- S-1. b (A. Glušič)
- M-1. c (M. Cizej)
- M-1. d (B. Mastnak/M. Drev Uranjek)
- M-1. e (I. Virant)
- M-1. h (L. Leskovšek)
- S- 1. i (M. Rajh)
- S- 1. j (D. Keše)
- S-1. k (A. Ovtar)

Prehod iz osnovne v srednjo šolo pomeni za mladostnika veliko prelomnico, zato je prav, da mladim ob vstopu v srednjo šolo damo priložnost, da novo okolje čim bolje spoznajo (sošolce, pravila …).

Dobro počutje v okolju, v katerem preživimo veliko svojega časa, je namreč pomembno tako za učitelje kot za dijake. Pomembno je, da znamo oz. si prizadevamo razvijati dobre medosebne odnose, ki so temelj za kakovostno delo.

P R O G R A M P R O J E K T N I H D N I
z naslovom Na srednji šoli je kul

1. dan: TOREK, 15. 9. 2015

Vsi skupaj:

8.00–8.30	Uvod (S. Črep in P. Kunst ter L. Aškerc) v Metropolu
8.30–9.30	Gledališka predstava Slovenija ima junaka (izvede Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet) v Metropolu
9.30–10.25	Malica (lokacija Lava in Kosovelova)

Za 4-letne programe

10.30–11.15	Delavnice z naslovom Beseda lahko udari močneje kot pest (izvede Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet) • S-1. a (S. T. Ribič) v D-9 • S-1. b (A. Glušič) v D-15 • M-1. c (M. Cizej) v B-12 • M-1. d (B. Mastnak/M. Drev Uranjek) v KB-01 • M-1. e (I. Virant) v KB-02
11.15–11.20	Odmor
11.20–13.00	Delavnica – priprava pravil za kakovostno delo v razredu in napoved vsebin naslednjega projektnega dne – v isti učilnici kot predhodna delavnica (izvede razrednik).

Za 3-in 2-letne programe:

10.30–11.15	Delavnica priprava pravil za kakovostno delo v razredu – v učilnici, ki je navedena spodaj (izvede razrednik).
11.15–11.20	Odmor
11.20–12.05	Delavnice z naslovom Beseda lahko udari močneje kot pest (izvede Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet) • M-1. h (L. Leskovšek) v D-32 • S-1. i (M. Rajh) v D-21 • S-1. j (D. Keše) v D-13 • S-1. k (A. Ovtar) v D-22
12.05–12.10	Odmor
12.10–13.00	Delavnica – priprava pravil za kakovostno delo v razredu in napoved vsebin naslednjega projektnega dne – v isti učilnici kot predhodni delavnici (izvede razrednik).

2. dan: SREDA, 16. 9. 2015

DISLOKACIJA – Šmartinsko jezero

7.15	Zbirno mesto dijakov pred ŠCC, prevzem malice v kuhinji (Lava, Kosovelova)
7.30	Odhod na Šmartinsko jezero
9.00–11.30	Izvedba različnih dejavnosti v 5 heterogenih skupinah: 1. skupina igra športne igre (nogomet, med dvema ognjema in badminton); 2. skupina je štafetna igra zabijanja žeblja v lesene klade ter vlečenje vrvi; 3. skupina izvede igro zaupanje; 4. skupina se vozi z ladjo po jezeru ob zvokih strojniškega ansambla; 5. skupina se udeleži okrogle mize »Dijaki dijakom«. Skupine se zamenjajo po vnaprej določenem razporedu.
11.30–11.45	Podelitev »fanzančkov« oddelčnim predsednikom
13.00–13.30	Predvidena vrnitev v Celje

DODATNE INFORMACIJE:

- Dijaki ostanejo ves čas izvajanja delavnic v učilnici, ki je zapisana.

- **POMEMBNO!**
  Razredniki spremljajo svoj razred pri dejavnostih projektnih dni, eno delavnico tudi moderirajo. V kolikor učitelj tekoče ure ne nadomešča razrednikov, vključenih v projektne dni, je dolžan sodelovati pri projektnih dejavnostih. Skrbeti moramo, da bo čim manj nadomeščanja.
  Razrednik poskrbi tudi za potreben material (flomastri, papir …).
  V tednu od 8. do 14. 9. 2015 se pripravi razredna ura na temo projektnega učnega dela.
  Razrednik poskrbi, da razredni blagajnik pobere 3 €/dijaka. Denar in seznam oddajo v tajništvo za dijake do petka, 18. 9. 2015.
  Razrednik obvezno pričaka predavatelje iz društva Za Boljši svet v učilnici svojega razreda in jim omogoči uporabo svoje računalniške opreme za namen delavnice.
  Pred odhodom na Šmartinsko jezero razdeli razrednik dijake v 5 skupin. Na pohod vzame tudi seznam delitve. Na Šmartinskem jezeru bomo tvorili 5 heterogenih skupin – dijake bomo pomešali med razredi.
  Na Šmartinskem jezeru dobijo skupine tudi točen razpored – vsi se zberemo pred nekdanjo mehiško restavracijo.
  Projektne dejavnosti zaključimo s podelitvijo »fazančkov« - zberemo se pred nekdanjo mehiško restavracijo.

  Dijaki dobijo program projektnih dni prvi dan projekta. Za kopije poskrbita S. Črep in P. Kunst.

- Evalvacijo projektnih dni izvede P. Kunst na razrednih urah skupaj z razrednikom.

- Delavnice na temo Beseda lahko udari močneje kot pest:
  Poznamo dve vrsti besed. Svetle, prijazne in tople besede, ki gradijo med nami bližino, razumevanje in prijateljstvo, ter neprijazne in sebične besede, ki ustvarjajo napetosti, nesporazume in sovraštvo. Kako oblikovati pozitivna sporočila? Kako ravnati, če drugi uporabljajo besede, ki nas prizadenejo? Kako ustvariti pristno in iskreno komunikacijo? Na taka in podobna vprašanja skupaj iščemo dogovore.
  Vrednote: nenasilje, strpnost, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje.

- Gledališka predstava z naslovom Slovenija ima junaka
  Poleg družine in šolskega okolja zelo pomembno vpliva na razvoj mišljenja in čustvovanja otroka/ mladostnika tudi družba. Kako prepoznati prave vzornike ter kaj se od njih koristnega naučiti, je tema predstave z naslovom Slovenija ima junaka, ki preko komičnih zapletov iz vsakdanjega življenja prikaže vse prednosti in pasti moderne družbe.
  Čas trajanja: 45–60 min.

- Tehniška služba (M. Holobar) poskrbi, da bo v torek, 15. 9. 2015, vse pripravljeno za predstavitev PP in predvajanje glasbe v Metropolu.

- Malica bo v torek in v sredo na lokacijah Lava in Kosovelova. To uredita S. Črep in D. Mikola.

- Šmartinsko jezero – vodja je L. Leskovšek.

Medijska podpora: za fotografiranje poskrbita S. Črep/D. Korošec, za snemanje D. Vešligaj, za objavo člankov (splet in šolsko glasilo) pa B. Mastnak.

Priloga 2: Evalvacija

Šolski center Celje
Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

E V A L V A C I J A P R O J E K T N I H D N I

NASLOV: Na srednji šoli je kul
ČAS: 15. in 16. 9. 2015
RAZREDI: 1. letniki vseh izobraževalnih programov (razen PTI)

Všeč jim je bilo:
- gledališka predstava, ki je bila tudi poučna,
- delavnice z igralci,
- aktivnosti na Šmartinskem jezeru,
- pogovor s starejšimi dijaki,
- mešane skupine na Šmartinskem jezeru,
- možnost spoznavanja med seboj.

Ni jim bilo všeč:
- predolg pohod na jezero,
- izstopanje nekaterih dijakov v skupini na ŠJ,
- prevelike skupine,
- glasba na ladjici,
- športne igre na pesku.

Predlogi:
- adrenalinski park,
- izlet z avtobusom,
- ogled filma v kinu,
- več časa za pogovor s starejšimi dijaki na ŠJ,
- še kakšne tekmovalne aktivnosti na ladjici,
- tekmovanje med programi (šport, kviz),
- delavnice za spoznavanje področja strojništva, mehatronike in medijev (mešane skupine, delavnice vodijo starejši dijaki).

Dijaki iz vseh vključenih razredov so poudarili, da so ti dnevi res dosegli svoj namen, da se bolje spoznajo in vplivali na razvoj dobrih medosebnih odnosov v razredu.

Učitelji so bili z organizacijo, časovnim terminom in aktivnostmi zadovoljni.

Mnenje razrednika:
Glede projektnih dni na SŠ je kul sem bil prijetno presenečen. Organizacija je bila na visokem nivoju, podprta z raznovrstnimi aktivnostmi. Mislim, da so bile aktivnosti zanimive tudi za dijake, kar sem izvedel iz pogovora z njimi. Prvi dan je bil zelo zanimiv in raznovrsten. Drugi dan so bili dijaki sprva nekoliko nejevoljni zaradi pešačenja na Šmartinsko jezero, vendar so na slabo voljo pozabili ob aktivnostih, ki so jih izvajali ob jezeru. Tudi časovni termin je primeren.
Želim vam še veliko uspeha pri organizaciji projektnih dni in seveda tudi pri drugih dejavnostih.

Evalvacijo pripravila: P. Kunst

Gimnazija Celje - Center

Vesna Lavrinc

SPREJEMANJE DRUGAČNOSTI V UČILNICI NA PROSTEM

ACCEPTANCE OF DIVERSITY IN OPEN-AIR CLASSROOM

Povzetek

Šolski vrtovi so imeli in imajo še danes v naših šolah pomembno mesto, saj predstavljajo priložnost za izkustveno učenje ter razvoj posameznikov na čustvenem, estetskem, socialnem in zdravstvenem nivoju. Na Gimnaziji Celje – Center smo v preteklem šolskem letu uredili šolski vrt. V prispevku sta predstavljeni delovni akciji Ureditev visokih gred in Podari sadiko za šolski vrt. Pri obeh smo sodelovali dijaki in profesorji, ki smo podarili material in sadike za visoke grede ter s prostovoljnim delom uredili učilnico na prostem. Tako smo z drugačnim pristopom prispevali k ohranjanju kulture medsebojnega sodelovanja in vrednot, ki v današnjem času potrošniške družbe niso več prevladujoče. Rezultat skupnega dela so štirje tematski vrtovi, ki ponujajo veliko možnosti za delo, učenje in druženje.

Ključne besede: drugačnost, šolski ekovrt, učilnica na prostem

Abstract

School gardens have always had an important role in our schools as they offer an opportunity for experiential learning and encourage emotional, aesthetic and social developement as well as health consciousness in each individual. Last year a school garden was arranged in the park of Gimnazija Celje – Center. In our article we present two programmes, in which both, teachers and students participated voluntarily. They donated different materials and plants fort the raised garden beds (this programme is called Donate a Plant) and voluntarily arranged an open-air classroom (the programme is called Installation of Raised garden beds). This particular approach promotes better interpersonal communication skills and greater awareness of spiritual values, which are becoming increasingly non-existent in the present-day consumer society. The cooperation between students and teachers has resulted in four theme gardens, which offer numerous opportunities for work, learning and socializing.

Key words: diversity, school eco-garden, open-air classroom

1 Uvod in teoretična izhodišča

V današnjem času je drugačnost zelo širok pojem. Na eni strani gre za sprejemanje drugačnosti in prizadevanje proti diskriminaciji drugačnih, na drugi strani pa sprejemanje in vzpodbujanje drugačnosti v smislu drugačnega pogleda na svet od prevladujočega. Mladostniki večino svojega časa preživijo v zaprtih prostorih. Z namenom, da bi dijakom omogočili pouk na prostem, smo na Gimnaziji Celje - Center uredili zunanjo učilnico s šolskim ekovrtom v parku za šolo.

Splošna opredelitev pouka na prostem je, da je to organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb. Pouk na prostem se sklicuje na filozofijo, teorijo in prakso izkustvenega učenja in okoljske vzgoje in lahko poteka na najrazličnejših lokacijah. Pouk na prostem ima mnogo pozitivnih učinkov. Med drugim:

- izboljša medsebojne odnose,
- omogoča realno, pozitivno izkušnjo,
- poveča motivacijo, navdušenje, samozavest,
- izboljša fizično in mentalno zdravje,
- poveča ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje,
- izboljša učne dosežke,
- omogoča socialni razvoj (sodelovanje, zaupanje itd.),
- spodbuja individualne učne metode,
- poveča skrb in odgovornost za okolje,
- omogoča medpredmetno povezovanje.

Slovenske šole imajo bogato tradicijo šolskih vrtov. Do leta 1869 so šolski vrtovi nastajali predvsem zaradi zavzetosti posameznih učiteljev. Tega leta pa je državni ljudsko-šolski zakon postavil temelje šolskim vrtovom na učiteljiščih in ljudskih šolah. S tem so vrtovi vse do leta 1941 postali del učnega načrta. Število vrtov se je po vojni postopoma zmanjševalo. Ponekod so jih sčasoma izpodrinila igrišča in parkirišča. Spreminjanje namembnosti šolskih zelenih površin je odsevalo družbene spremembe. Šolski vrtovi so izgubili mesto v rednih učnih programih. Po letu 2000 so začela številna gibanja in društva poudarjati pomen lokalno

pridelane hrane in izobraževanje za trajnostni razvoj. V današnjem času se število šolskih vrtov iz leta v leto povečuje. Med uspešnimi programi, v katere je vključena tudi Gimnazija Celje - Center, so Šolski ekovrtovi Inštituta za trajnostni razvoj in Šolska vrtilnica v okviru Ekošole.

2 Učilnica na prostem

Predstavila bom delovno akcijo Ureditev visokih gred na Gimnaziji Celje – Center in akcijo Podari sadiko za šolski vrt. Obe odražata nestrinjanje s potrošniško družbo, ki nas sili, da veliko stvari kupujemo v trgovskih centrih in plačujemo tudi za to, kar bi sicer lahko naredili sami. Hkrati vzpodbujata sodelovanje, solidarnost in prostovoljno delo.

2.1 Delovna akcija Ureditev visokih gred

Jeseni 2015 so bile po idejnem načrtu in pridobitvi potrebnih soglasij izdelane štiri visoke grede iz masivnega macesnovega lesa in opravljena so bila zemeljska dela. Nameščene so bile klopi v učilnici na prostem v parku za šolo in položene cevi za kapljični sistem zalivanja visokih gred. Novembra smo izpeljali akcijo Ureditev visokih gred, pri kateri so sodelovali dijaki in profesorji. Cilj akcije je bil s prostovoljnim delom in minimalnimi finančnimi sredstvi napolniti visoke grede s potrebnim materialom in jih pripraviti za spomladansko zasaditev. Pridobili smo različne donatorje, med katerimi so bili tudi dijaki in profesorji, ki so podarili ovčjo volno, slamo, kompost, listje, veje, prodnike, gospodinjske biološke odpadke in drugo. Pred izvedbo akcije smo z vrtičkarji pri interesni dejavnosti šolski ekovrt izdelali načrt polnjenja visokih gred. Pri tem smo sledili permakulturnim smernicam in upoštevali ukrepe za varno vrtnarjenje na onesnaženih tleh. Po predhodnem vabilu dijakom in profesorjem za sodelovanje smo novembra z akcijo Ureditev visokih gred začeli z urejanjem vrta. Odziv vseh je bil velik. Uspelo nam je napolniti visoke grede z materialom in jih z zastirko pripraviti na zimo. Po opravljenem delu je sledila vrtnarska malica, ki je zajemala jabolko in doma pečen kruh. Vzdušje je bilo prijetno, delovno in sproščujoče. To je bila tudi priložnost, da smo profesorji in dijaki navezali bolj neformalne vezi. Sodelovanje pri skupnem cilju, narediti nekaj skupaj in se skupaj učiti ne le posredovati in pridobivati znanje, zapisano v učnem načrtu, je bila zelo poučna izkušnja.

Šolski ekovrt daje poleg znanja, kako ravnati z zemljo in z rastlinami, še mnogo več. Med drugim so dijaki spraševali, kdo bo prevzel vrt oz. visoko gredo za njimi. Preveval jih je občutek, da so nekaj zasnovali, naslednjo jesen pa bodo rezultate pobirali drugi. To dejstvo je pri nekaterih spodbudilo občutek nelagodja. Preprosta razlaga je bila, da si ne moremo ničesar lastiti, kajti za vse bo poskrbela narava. Nagrada za naš trud so pridobljeno znanje, izkušnje in zadovoljstvo ob skupno opravljenem delu. Zemlja je darilo vsem nam, naše bivanje pa je le dotik tega bogastva za kratek čas.

2.2 Akcija Podari sadiko za šolski vrt

Maja 2016 smo dopolnili visoke grede z zemljo, pripravili zasaditveni načrt in izpeljali akcijo Podari sadiko za šolski vrt. Osnovni namen je bil več kot le pridobiti sadike za zasaditev šolskega ekovrta. Namen akcije je bil povezati domače okolje s šolskim, ozaveščati o pomenu lokalno pridelane hrane, razvijati zdrav življenjski slog, krepiti socialne vezi in dati sodelujočim prostor za košček domačnosti v šolskem oz. službenem prostoru. Dijake in profesorje smo povabili, da podarijo sadiko rastlin z domačih vrtov, balkonov in okenskih polic in jim dajo priložnost za bivanje na našem šolskem ekovrtu. Nekaj sadik in semen pa je šola prejela za nagrado za sodelovanje v projektih Pozor(!)ni za okolje, Ekošola in EAThink2015.

V dveh dneh se je v Dnevnik donacij semen in sadik, ki ga vodimo na Gimnaziji Celje -Center, vpisalo 33 dijakov in profesorjev, ki so postali tudi uradni skrbniki rastlin. Skupaj so podarili več kot 40 različnih vrst zelišč, zelenjadnic, jagodičevja, okrasnih in zdravilnih rastlin. Vse sadike, ki jih je bilo okoli sto, do dijaki 2. letnika PV in vrtičkarji posadili v grede in posejali semena. Vsaka rastlina tako nosi svojo zgodbo. Govori o tem, od kod je prišla, kdo jo je vzgojil in kdo skrbno posadil. Vrt zato preveva pozitivna energija rastlin z različnih okolij in domačih vrtov ter njihovih skrbnikov. Povezuje vse, ki smo pri njegovi ureditvi sodelovali, in ponuja možnost, da ob njem spregovorimo o povsem vsakdanjih stvareh. Hkrati pa sporoča, da s skupnimi močmi zmoremo veliko.

Slika 1: Visoka greda po zasaditvi

(Arhiv GCC)

3 Zaključek

Ureditev šolskega ekovrta s prostovoljnim delom in podarjenimi sadikami v času potrošniške družbe nedvomno govori o drugačnosti. Dobro so ga sprejeli tako dijaki kot tudi mimoidoči, ki pogosto postojijo in si ga ogledajo. Vrt je dostopen vsem in s tem tudi njegovi pridelki, hkrati pa daje poseben pomen učilnici na prostem. Dijaki so z lastnim delom dobili priložnost za učenje, opazovanje rastlin in njihovega življenjskega cikla in skupaj s profesorji ustvarili kotiček, kjer se lahko vsi za trenutek počutimo kot doma.

4 Viri in literatura

1. RIBARIČ, M. Ob razstavi: Razstava »Učilnica v naravi: šolski vrt včeraj, danes, jutri« Slovenski šolski muzej, november 2014 – september 2016. *Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje.* 2015, št. 3 (letn. 24). Str. 261-271.
2. SKRIBE - Dimec, D. *Raznovrstnost pristopov in razvijanje naravoslovnega mišljenja*: pouk na prostem. [Online]. [Citirano 7. nov. 2016; 13.40]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pefprints.pef.uni-lj.si/2577/1/Skribe_Pouk_na_prostem.pdf.

Gimnazija Celje - Center

Rok Lipnik

FORMATIVNO SPREMLJANJE KOT DRUGAČEN PRISTOP POUČEVANJA

FORMATIVE ASSESSMENT AS AN ALTERNATIVE APPROACH TO TEACHING

Povzetek

Formativno spremljanje v zadnjih letih s pomočjo Zavoda Republike Slovenije za šolstvo doživlja razcvet v slovenskem osnovnem in srednjem šolstvu. Med predmete, ki s pomočjo formativnega spremljanja zaživijo in postanejo uspešnejši, sodi tudi matematika, zato sem od začetka šolskega leta v oddelku prvega letnika predšolske vzgoje vpeljeval koncepte formativnega spremljanja. Ti koncepti vključujejo kakovostno in sprotno povratno informacijo, zastavljanje jasnih ciljev in kriterijev kakovosti, postavljanje vprašanj namenjenih razmišljanju in vrstniško pomoč. Rezultati so presenetljivo dobri, saj so dijaki nad matematiko veliko bolj navdušeni in bolj motivirani, kot na začetku leta, ocene pa niso edino merilo, ki ga upoštevajo pri ugotavljanju lastne uspešnosti. Ugotavljam, da je dijakom učenje s pomočjo konceptov formativnega spremljanja veliko lažje, saj takoj vedo, ali se učijo pravilno, katere dele snovi se morajo še naučiti in katera so njihova močna področja, različni pristopi, ki spodbujajo formativno spremljanje, pa razbijejo monotonost klasičnega (frontalnega) pouka.

Ključne besede: formativno spremljanje, matematika, motivacija, pristopi poučevanja

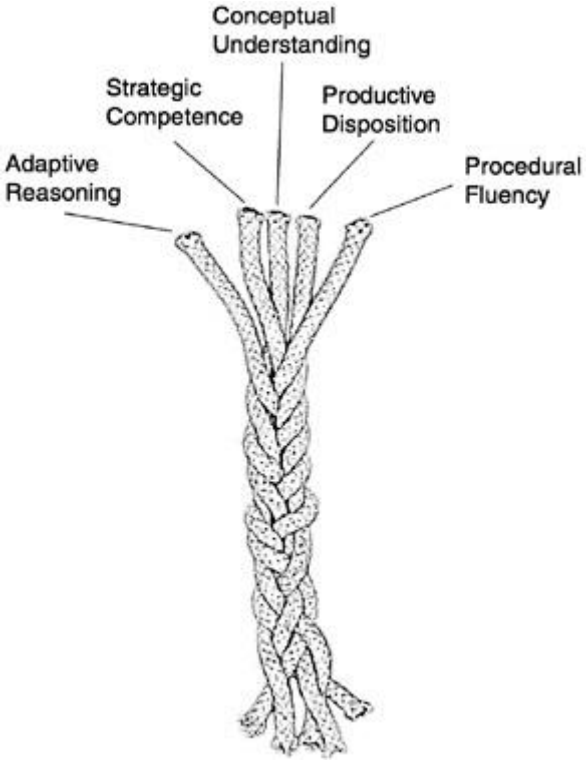
Abstract

Formative assessment became the star of Slovene educational system with the support of the National Educational institute Slovenia. Mathematics is one of the school subjects that can come to life and is improved with formative assessment. That is the reason I started applying approaches from formative assessment to my 1st grade kindergarten teacher assistant's students at the beginning of the school year. The approaches include direct feedback, setting goals and quality criteria, asking questions made for thinking and student-to-student support. The results are surprisingly good, because the students are enthusiastic about maths, and most of them love it, which was the other way around at the start of the school year. A good impact is also the fact, that the students no longer look only to grades to see their improvement. Students learn easier with formative assessment, because they always know where they should do more, and which are their strong areas. Added bonus is the fact, that all the different approaches make teaching more diverse and interesting.

Key words: formative assessment, maths, motivation, teaching approaches

1 Formativno spremljanje in matematika

Matematika je predmetno področje, ki se od ostalih loči predvsem po značilnosti, da so matematični koncepti med seboj globoko povezani in vključujejo vse od razmišljanja, strateškega pristopa k učenju do razumevanja procesov in postopkov.



Slika 1: Prikaz povezanosti matematičnega znanja (2001)

Ena od osnovnih omejitev pri poučevanju matematičnih vsebin je zagotovo predznanje učencev. Skozi predznanje so učenci v osnovni šoli pridobili osnovno konceptualno poznavanje matematičnih pojmov in načine razmišljanja ter reševanja problemov v matematiki. Tudi to je en od razlogov, da se vpelje formativno spremljanje, ki učitelju poda orodja za omogočanje napredka, ne glede na predznanje. Učitelj mora najprej ugotoviti predznanje dijakov z vidika usvojenosti pojmov, konceptov in postopkov ter procesnih znanj, te ugotovitve pa upoštevati pri načrtovanju svojega dela.

Kaj je formativno spremljanje? Pri poučevanju uporabljamo sumativno ali zaključno spremljanje. Po preverjanju predznanja, usvajanju nove snovi, utrjevanju in preverjanju, izvedemo ocenjevanje – torej ob zaključku. Formativno ali sprotno spremljanje pa poteka v

vseh etapah poučevanja – pri preverjanju predznanja, usvajanju nove snovi, utrjevanju in preverjanju, vpliva pa tudi na ocenjevanje.

Koncepti formativnega spremljanja so široki in vključujejo več delov, ti pa so:

- Cilji in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratne informacije
- Vprašanja
- Vrstniško sodelovanje

Pri svojem delu sem vpeljal večino teh konceptov, največji poudarek pa je bil na kakovostni povratni informaciji in zastavljanju ciljev in kriterijev kakovosti.

Koncept zastavljanja ciljev in kriterijev kakovosti sloni na predpostavki, da je dijakom učenje olajšano, kadar imajo pred sabo točno določene cilje in kriterije, s katerimi preverijo, ali so cilj dosegli. Ob začetku poglavja učitelj pove cilje, ki jih na koncu poglavja z dijaki razdeli na kriterije kakovosti, ki so pokazatelji napredka pri posameznem cilju. Dijak tako v vsakem trenutku spremlja doseganje ciljev.

Dokazi vključujejo sistematično shranjevanje učnih listov, rešenih nalog, zapiskov, fotografij, izdelkov,… ki jih dijaki tekom leta uporabijo, pripravijo oz. izdelajo. Služijo kot opomnik naučenemu oz. narejenemu.

Povratne informacije so koncept, ki se globoko prepleta v vse dejavnosti formativnega spremljanja. Pri vsaki dejavnosti je ključno to, da dijak ve, ali dela prav, oz. kje lahko svoje razmišljanje, znanje ali poznavanje snovi izboljša. Povratno informacijo mu zato daje učitelj pri pregledu domače naloge, pri odgovarjanju na vprašanja, pri pisnem in ustnem ocenjevanju,… dijak pa dobi povratno informacijo tudi od sošolca, kar je ključ koncepta vrstniško sodelovanje. Pomembna ugotovitev v povezavi s povratnimi informacijami - John Hattie (2013) namreč ugotavlja, da povratne informacije omogočajo dijakom za več kot 50 % uspešnejše učenje.

Koncept vprašanj se sliši preprosto, vendar predstavlja velik zalogaj za učitelja in dijake. Učitelj skozi vnaprej pripravljena vprašanja spodbuja razmišljanje in delovanje v smeri proti končnemu cilju ali konceptu šolske ure oz. poglavja. Tudi dijaki so vključeni skozi zastavljanje lastnih vprašanj sebi ali učitelju.

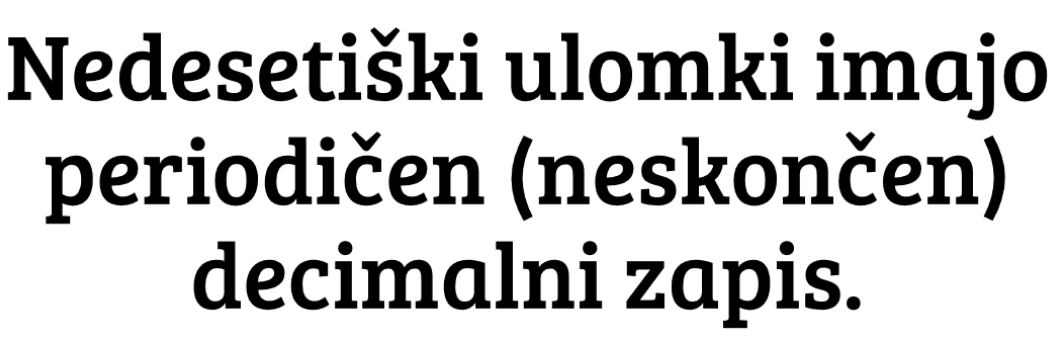
2 Pristopi poučevanja za dinamičen pouk s formativnim spremljanjem

Formativno spremljanje je torej konceptualno precej široko zastavljeno kot drugačen način dela skozi celotno šolsko leto. Osredotočil se bom na najuspešnejši aspekt po mnenju dijakov in mojem mnenju, to so bili dinamični pristopi poučevanja, z vključenimi elementi formativnega spremljanja.

2.1 Odgovori, odgovorim, menjava

Dejavnost odgovori, odgovorim, menjava (povzeto po »Quiz, Quiz, Trade«, The Teacher Toolkit) je dinamična dejavnost, ki dijake prisili v gibanje, razmišljanje, a je hkrati zabavna, zanimiva in daje občutek, da ne gre za učenje. Vsak dijak si izbere en list, na katerem je na eni strani vprašanje, ali pojem, na drugi strani pa odgovor, ali definicija. List obrne tako, da sošolci vidijo vprašanje. Tako kroži do prvega sošolca, ki nima para, in mu zastavi vprašanje. Vprašani sošolec nanj odgovori, od sošolca, ki mu je zastavil vprašanje, pa dobi povratno informacijo, ali je odgovor pravilen in dovolj natančen. Nato vlogi zamenjata in na koncu zamenjata še lista. Po eni taki interakciji se ponovno premešata v skupini. Na tak način lahko odgovorijo na veliko vprašanj, hkrati si dajejo povratne informacije in vsi ponavljajo snov.

Slika 2: Vprašanje na listu; sprednja stran lista (lasten vir)



Slika 3: Odgovor na zastavljeno vprašanje; hrbtna stran lista (lasten vir)

Slika 4: Izvajanje dejavnosti Odgovori, odgovorim, menjava (lasten vir)

Poleg osnovnih prednosti, da dijaki ponavljajo snov, si dajejo povratne informacije in o snovi razmišljajo, je dejavnost izjemno primerna tudi zaradi dejstva, da morajo dijaki krožiti, se med sabo pogovarjati in tako niso le pasivni udeleženci pouka, temveč ga aktivno soustvarjajo.

2.2 Diagram VŽN

Diagram »Vem, želim vedeti, naučil sem se« ali krajše VŽN, je stalnica pri poučevanju, tudi brez formativnega spremljanja. V konceptih formativnega spremljanja pa je odličen

pripomoček, pri ugotavljanju več dejavnikov. Učitelj ugotovi, kaj so se dijaki naučili, kaj še pričakujejo od njega in tako lažje načrtujejo delo. Dijak pa skozi razmislek, kaj napisati, ugotavlja, kaj se je dejansko naučil, razmišlja o možnih nadgradnjah in tako postaja povezan s snovjo.

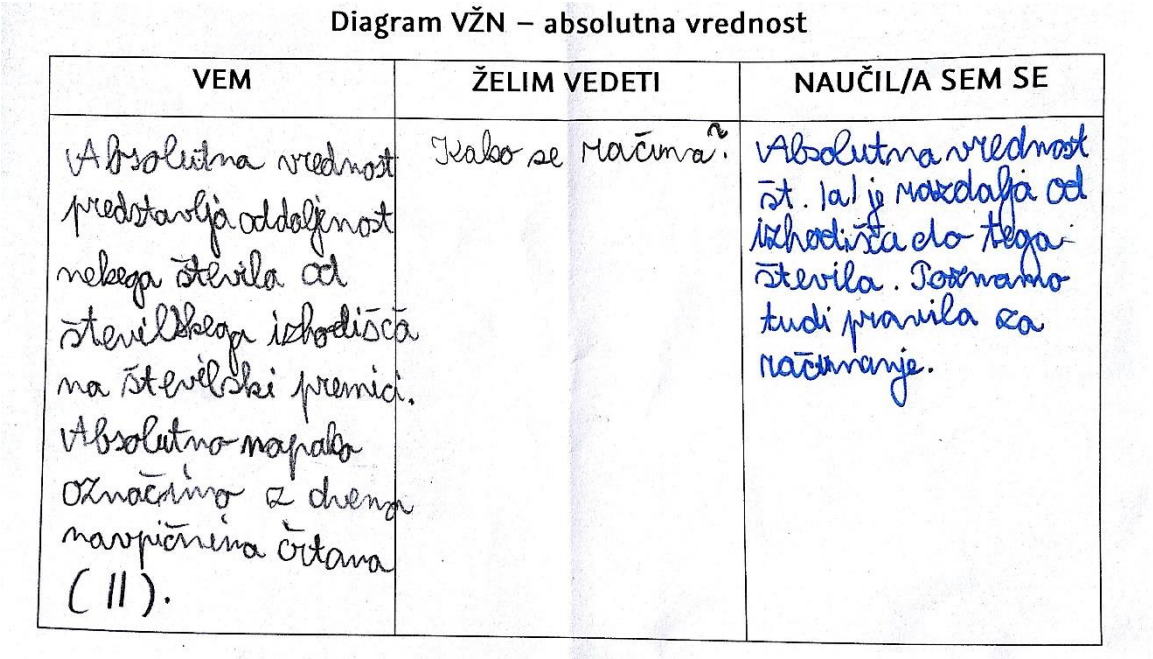


Diagram VŽN – absolutna vrednost

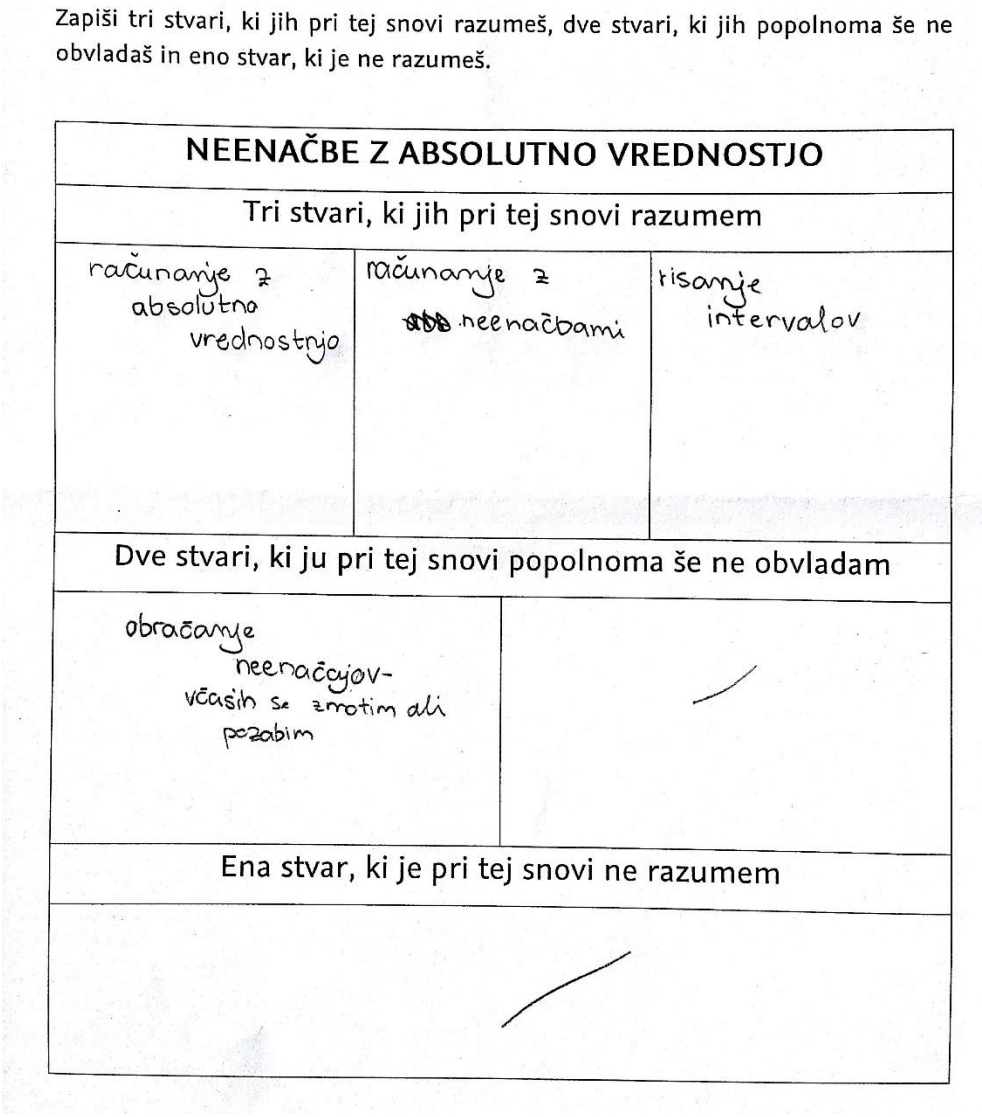
VEM	ŽELIM VEDETI	NAUČIL/A SEM SE
Absolutna vrednost predstavlja oddaljenost nekega števila od številskega izhodišča na številski premici. Absolutno napako označimo z dvema navpičnima črtama (||).	Kako se računa?	Absolutna vrednost št. |a| je razdalja od izhodišča do tega števila. Poznamo tudi pravila za računanje.

Slika 5: Primer izpolnjenega diagrama (lasten vir)

Diagram VŽN je odličen pripomoček po koncu vsake šolske ure, saj nam olajša načrtovanje prihodnjih učnih ur.

2.3 Dejavnost 3, 2, 1

Razmišljanje o tem, kar vemo in česa še ne vemo, se nadgradi v dejavnosti 3, 2, 1. Dijak ob koncu ure na vnaprej pripravljen list zapiše tri stvari, ki jih pri posamezni snovi ali temi razume, dve stvari, ki ju še ne obvlada popolnoma in eno stvar, ki je pri tej snovi ne razume. To ga prisili v razmišljanje, kaj se je dogajalo skozi celotno šolsko uro, morda celo poglavje. Skozi razmislek uzavesti, kje še ima luknje v znanju in kje ga lahko še izboljša. To mu pomaga pri učenju, saj ima usmeritev, kaj se mora še učiti. Učitelj pa dobi kakovostno povratno informacijo o poučevanju tega poglavja – kje so ga dijaki dobro razumeli, kateri pojmi ali koncepti so jim bili prezahtevni in kje bo moral snovi posvetiti še več časa.



Zapiši tri stvari, ki jih pri tej snovi razumeš, dve stvari, ki jih popolnoma še ne obvladaš in eno stvar, ki je ne razumeš.

NEENAČBE Z ABSOLUTNO VREDNOSTJO		
Tri stvari, ki jih pri tej snovi razumem		
računanje z absolutno vrednostjo	računanje z neenačbami	risanje intervalov
Dve stvari, ki ju pri tej snovi popolnoma še ne obvladam		
obračanje neenačajov- včasih se zmotim ali pozabim		
Ena stvar, ki je pri tej snovi ne razumem		

Slika 6: Izpolnjen list 3, 2, 1 … znam (lasten vir)

2.4 Diagram pričakovanj

Diagram pričakovanj je dejavnost, pri kateri dijaki sodelujejo na začetku in koncu šolske ure. Na začetku šolske ure pregledajo trditve in označijo, ali se z njimi strinjajo, ali ne. Skozi uro in razlago dobijo dogovore na to, ali so trditve pravilne ali ne. Skupaj z učiteljem nato preverijo, ali so bila njihova pričakovanja pravilna, ali ne.

Dejavnost je primerna pri poglavjih, o katerih so dijaki že kaj slišali in imajo nekaj predznanja. Učitelj tako vidi, kako dobro je usvojeno znanje in kateri pojmi so dijakom še neznani.

Pri poglavjih, ki jih dijaki še ne poznajo, pa koristi za motivacijo, saj dijaki dobijo nekaj osnovnih pojmov zapisanih in skozi celotno šolsko uro poglobljeno razmišljajo o njih.

Pričakovanja

Označi za DA ali NE, ali se s trditvijo strinjaš ali ne. Levi stolpec izpolni na začetku šolske ure, desnega *pred koncem šolske ure*.

Pred šolsko uro Ali se strinjaš? (DA/NE)	FUNKCIJA	Ob koncu šolske ure Ali se strinjaš? (DA/NE)
DA	Funkcija ima oznako $f(x)$.	DA
DA	Primer funkcije je $f(x) = 3x - 1$.	DA
DA	Funkcije uporabljamo vsak dan.	DA
DA	Primer funkcije je tudi izračun skupne cene v trgovini.	DA
DA	Funkcija $f: \mathcal{A} \to \mathcal{B}$ je predpis, ki nekaterim elementom iz $\mathcal{A}$ priredi več elementov iz $\mathcal{B}$.	NE

Slika 7: Diagram pričakovanj (lasten vir)

2.5 Kriteriji kakovosti

Učitelj z dijaki na koncu posameznega poglavja pripravi kriterije kakovosti – to so trditve, na podlagi katerih dijak ugotovi, ali snov obvlada, ali ne.

Primer je na podlagi računanja z algebrskimi ulomki. Z dijaki smo si zastavili cilje:

Skupaj smo si zastavili naslednje kriterije kakovosti:

1. **Računam z ulomki.**
2. *Razstavljam in faktoriziram izraze.*
3. Poiščem najmanjši skupni večkratnik za izraze.

Slika 8: Kriteriji kakovosti s spletne učilnice

(http://ucilnica.gcc.si/mod/page/view.php?id=1220)

Slika 9: Kriteriji/cilji v poglavju (http://ucilnica.gcc.si/course/view.php?id=73)

Na spletni učilnici je pri vsakem poglavju seznam ciljev, dopolnjen s kriteriji, ki smo si jih z dijaki zastavili. Vsak dijak zase reši anketo, kjer označi, katere cilje že obvlada in katerih še ne. Na podlagi tega rešuje pripravljene naloge in jih odda. Učitelj jih pregleda in s povratno informacijo spodbuja dijake pri napredku in jih vodi na pravo pot pri napakah.

2.6 Ugotovitve ob koncu šolskega leta

Dijake (N=28) sem ob koncu leta anketiral glede zadovoljstva pri matematiki. Stanje na začetku šolskega leta je pokazalo, da skoraj dvema tretjinama (59%) dijakov matematika ni všeč. Na koncu leta je stanje izjemno, saj kar tri četrtine (75%) dijakov pravi, da jim je matematika všeč. Vsi so napisali, da si želijo ohraniti takšen način dela in da so dobili dovolj povratnih informacij. Prav tako so vsi dijaki mnenja, da so jim kriteriji kakovosti pri učenju pomagali in si jih želijo tudi v prihodnjem šolskem letu.

3 Zaključek

Celotno šolsko leto sem v 1. letniku predšolske vzgoje vpeljeval koncepte formativnega spremljanja in spremljal napredek ter rezultate. Dijaki so nad delom navdušeni, želijo si še

več dinamičnih pristopov in zanimivih dejavnosti. Skozi kriterije kakovosti so se lažje lotili učenja, s pomočjo povratnih informacij so ovrednotili svoje znanje in iskali načine, kako ga dopolniti. Medsebojno so si pomagali, si zastavljali vprašanja in si pripravljali naloge. Vse to je pripomoglo k dobrim rezultatom konec leta. Dijakom je matematika všeč, tudi ocene temu sledijo, saj ima le en dijak popravni izpit, povprečna ocena pa je 3,1.

Vsem učiteljem svetujem, da poskušajo postopno uvajati koncepte formativnega spremljanja, saj so naravnani na boljše razumevanje, lažje načrtovanje in očitno prinesejo tudi dobre rezultate. Seveda je treba v pripravo vložiti malo več časa, vendar je zagotovo ta čas poplačan z dobrimi rezultati.

4 Viri in literatura

1. *ADDING it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press. 2001. Str. 5.
2. HATTIE, J. in YATES, G. C. R. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge. 2013.

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje

Lara Lipovec

POUČEVANJE TUJIH JEZIKOV PRI DIJAKIH S POSEBNIMI POTREBAMI

TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Povzetek

Kitajski pregovor pravi: Povej mi in bom pozabil. Pokaži mi in si bom zapomnil. Vzbudi mi zanimanje in bom razumel. Učitelj se mora vsakodnevno v razredu truditi za najmanj 28 dijakov hkrati. Poučevanje dijakov s posebnimi potrebami pa nemalokrat prekaša ves trud, znanje in kompetence še tako dobrega učitelja. Prav zato je pomembno biti kreativen in poseči tako po uveljavljenih kot alternativnih strategijah poučevanja. Napredek učenca je najboljši ob doslednem, konstantnem in prilagojenem delu, pri čemer je po mojih izkušnjah najpomembnejše ponavljanje in rutina. Pri pojasnjevanju abstraktnih primerov se poslužujem različnih metod dela. Najbolje se izkažejo tabele, preglednice in kakšna zabavna vaja, ki jo omogoča mnemotehnika, seveda pa jih je potrebno najprej naučiti, kako se učiti.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, učenje učenja, poučevanje angleščine, strategije poučevanja

Abstract

A Chinese proverb says: Tell me and I will forget. Show me and I may remember. Involve me and I will understand. Teachers must do their best on a daily basis in the classroom of at least 28 students at a time. No matter how good a teacher may be, teaching students with special needs often demands much more effort, skills and competences. It is therefore important to be creative and to apply established as well as alternative teaching strategies. The student's progress is at its highest with strict, constant and adjusted work. In my experience, the most important of all aproaches are repetition and routine. To explain abstract contents I use different strategies. The most efficient have proved to be charts, boxes and amusing exercises, such as mnemonics. Nevertheless, the students should first be taught to learn how to learn.

Key words: students with special needs, learning how to learn, teaching English, teaching strategies

1 Dijaki s posebnimi potrebami

Glede na kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, so otroci razporejeni v naslednje kategorije:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- gluhi in naglušni otroci,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in
- otroci z avtističnimi motnjami.

Navedene opredelitve so povzete po zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in jih najdemo med drugim tudi na spletni strani Zavoda RS za šolstvo.

Razlogi za učne težave teh otrok so zelo raznoliki. Nekateri dijaki imajo le splošne učne težave (motnje pozornosti in hiperaktivnost, mejne in podpovprečne učne sposobnosti, pomanjkanje motivacije…), drugi le specifične (primanjkljaji na ravni slušno vizualnih procesov in specifični primanjkljaji na ravni vizualno motoričnih procesov), mnogi pa oboje vrste težav. Pri nekaterih se težave pokažejo le pri enem ali dveh predmetih, veliko dijakov pa je neuspešnih pri več predmetih. (Maganja, 2008)

1.1 Število dijakov s posebnimi potrebami na SŠGT Celje

Na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Celje smo imeli v šolskem letu 2015/16 vpisanih 605 dijakov, od tega 36 otrok s posebnimi potrebami, kar znaša 6 %.

Glede na motnje, ovire in primanjkljaje je bilo število dijakov razvrščeno takole:

Tabela 1: Motnje, ovire in primanjkljaji

Motnja, ovira oz. primanjkljaj	**Število dijakov**
Primanjkljaj na posameznih področjih učenja	19
Dolgotrajno bolan otrok	9
Otrok z govorno-jezikovnimi motnjami	2
Otrok z zmerno izgubo sluha	1
Težko gibalno oviran otrok	1
Otrok z motnjami vedenja in osebnostjo (avtistične motnje)	1
Otroci z več motnjami	3

18 dijakom so bile dodeljene ure DSP (dodatne strokovne pomoči), od tega 14 dijakom UP (učna pomoč od 1 do 3 šolske ure) in enemu PPR (pomoč pri svetovalni delavki za premagovanje primanjkljaja) ter oboje (UP in DSP) 3 dijakom. Vsem dijakom je dodeljena še 1 ura svetovalnih storitev (SS) na teden.

Kar se tiče tujih jezikov ima dodatno učno pomoč 8 dijakov, 6 pri angleščini, 1 pri nemščini in 1 pri italijanščini.

2 Učne tehnike in strategije za poučevanje tujih jezikov pri dijakih s posebnimi potrebami

2.1 Učenje učenja in učne strategije

Zelo pomembno je vse dijake, še posebej pa dijake s posebnimi potrebami, že v uvodnih urah na začetku šolskega leta seznaniti z različnimi metodami učenja, ker se v velikem deležu ne znajo učiti sami. Te veščine moramo pri učencih načrtno razvijati, saj jih ne usvojijo sami. Poleg standardne vsebine uvodne ure na začetku šolskega leta, kjer jim predstavimo način dela, preverjanja in ocenjevanja pri tujem jeziku ter jih seznanimo z minimalnimi standardi,

ki jih morajo doseči, je velikega pomena, da jim pokažemo, kako naj se sami doma učijo tujega jezika.

Učence je potrebno usposobiti za prepoznavanje lastnih potreb, za načrtovanje lastnih ciljev ter za samovrednotenje doseženega uspeha. (Ažman, 2008, str. 18) Najprej se morajo vprašati, kakšni tipi učenca se zdijo sami sebi. Ali so bolj vizualni ali bolj slušni tipi? Kaj jim gre najtežje? Je to slovnica ali morda besedišče, pisanje ali branje? Čeprav vemo, da so dijaki, ki imajo učne težave in s tem posebne potrebe, večinoma dijaki triletnih programov, in da so precej nedelavni ter zelo neradi in neredno delajo domače naloge, so le-te zanje ključnega pomena.

Obstajajo različni načini učenja. Jaz jim zelo pogosto predlagam zapisovanje v tabelah in z barvami. Ugotovila sem, da se veliko lažje naučijo, če si besedišče prepišejo po določenih pravilih v tabele, stolpce ali različne liste. Pomagajo tudi raznobarvni listi in lističi. Predlagam jim, da si samostalnike napišejo na določene barve lističe, glagole na druge itd. Pogosto jim svetujem tudi podčrtovanje z različnimi barvami.

Dobro se obnese tudi mnemotehnika ali igra asociacij, s katero si prikličejo v spomin pozabljeno besedo. Predlagam jim, da si pri določenih besedah, ki si jih težko zapomnijo narišejo ali prilepijo besedo, ki zveni podobno. Npr. cauliflower – Colin Firth (angleški igralec). Pri črkovanju pomaga strategija prvih črk. Npr. Wednesday (WE Do Not Eat Soup DAY).

Urejenost zvezka, zapiskov in pripomočkov je osnova za uspešno učenje. Pri tujem jeziku je zelo pomemben slovar, ki mora biti urejen. V razredu ponavadi napišem besede na tablo po naključnem vrstnem redu oz. tako kot se pojavijo v določenem besedilu. Pogosto dam dijakom za domačo nalogo, da jih razvrstijo po določenih kategorijah, kot npr, samostalniki, glagoli, predlogi, družinski člani, lastnostni pridevniki…

2.2 Poučevanje dijakov s posebnimi potrebami v razredu

Dijaki s posebnimi potrebami imajo različne prilagoditve, ki jih je potrebno upoštevati. Ponavadi morajo sedeti v prvi klopi, čim bližje učitelju, da lažje spremlja njihovo delo. Tako

dijaki dobijo takojšnjo povratno informacijo, kako so opravili določeno nalogo in kako so uspešni. Pogosto potrebujejo tudi dodatno razlago oz. prevod v slovenščino. Navodila v tujem jeziku morajo biti še posebej kratka in jasna. Tudi naloge morajo biti kratke, kompleksne pa razdeljene na več krajših delov. Zelo pogosto so to dijaki triletnih programov, ki imajo primanjkljaje na določenem področju, zato je ključnega pomena, da tudi oni dobijo občutek, da zmorejo in znajo.

Zelo pomembno je abstraktne snovi prestaviti čim bolj plastično. Čase pri angleščini pogosto razložim tako, da najprej napišemo pravilo v slovenščini, nato nekaj primerov v angleščini in spodaj risbico oz. prikaz s puščicami. Zelo dobro se obnesejo primeri iz realnega življenja. Present Continuous večinoma pojasnim s pomočjo fotografije, ki jo prinesejo od doma. Prej jim naročim, naj bo le-ta čim bolj razgibana, da bomo lažje opisali dogajanje na njej. Ponavadi prinesejo fotografije svojih družinskih članov. Potem opisujemo, kaj ti ljudje počnejo v tem trenutku in kaj počnejo vsak dan. Tako se naučijo razlike med dvema sedanjima časoma (Present Simple in Present Continuous). Da bi čase zares pravilno uporabljali pa je potrebno konstantno ponavljanje in vaje istega tipa tako v šoli kot doma.

Zelo veliko snovi jim podam v obliki miselnega vzorca z različnimi barvami, tabelami, časovnim trakom ipd. Včasih preverim znanje in razumevanje z hitrim narekom, ki je dijakom zelo všeč, saj radi brez pritiska preverijo svoje znanje. Nepravilne glagole zapišemo v različne tabele, še posebej težavnejše. Razvrstimo jih glede na podobnost izgovorjave - iščemo rime (npr, catch – caught – caught, bring – brought – brougt…)

Tri leta sem učila izredno slabovidno dijakinjo, ki je imela le 3% vida na eno oko. Na drugo je bila slepa. Pred začetkom šolskega leta smo bili vsi oddelčni učitelji te deklice zelo skeptični, kako se lotiti tako trdega oreha kot je slepota. Vsi vemo, kako malo didaktike smo bili deležni na fakulteti, le okoli 15% vseh ur. O dijakih s posebnimi potrebami nismo v času mojega študija izvedeli nič. Deklica je imela precej prilagoditev. Zelo ji je bil v pomoč računalnik s kamero, ki je močno povečal tabelsko sliko. Najlažje se je znašla, ko sem pisala z belo kredo po zeleni tabli. Tudi svetloba ni smela biti ne premočna, ne prešibka. Seveda v razredu mnogokrat ni mogla vsega prepisati med poukom, zato sva to nadoknadili med urami IUP.

Kadar nisem imela zanjo časa med poukom, sem k njej presedla sošolko, ki ji je angleščina šla zelo dobro in je vedno vse končala pred ostalimi ter se dolgočasila. Izjemno dobro sta sodelovali. Seveda sem morala slabovidni dijakinji vse natisniti na večji fond ter pisavo Tahoma. Na začetku sem se odločila, da bom pri njej upoštevala predvsem ustno oceno, vendar je bila deklica zelo sposobna in marljiva, zato je brez težav dobro opravila pisne naloge.

Pogosto se dijaki, ki imajo z odločbo o posebnih potrebah dodeljeno učno pomoč, odločijo za dodatno učno uro angleščine. Več o tem v naslednjem poglavju.

2.3 (Individualna) učna pomoč dijakom s posebnimi potrebami

Pri tujem jeziku razvijamo 4 jezikovne spretnosti: poslušanje, branje, pisanje in govorno sporočanje. Pri teh dijakih je potrebno ugotoviti, kje so njihova močna področja in jih spodbujati v tej smeri, saj so pogosto neuspešni pri več predmetih in hitro izgubijo voljo in motivacijo. Skupaj ugotovimo, kaj že znajo in česa še ne ter izdelamo načrt, kako se lotiti dela naprej.

Dodatne ure učne pomoči iz tujega jezika ponavadi izberejo dijaki s primanjkljajem na določenem področju. Največkrat imajo težave s pomnjenjem in logičnim razmišljanjem. Pogosto ne ločijo med besednimi vrstami, zato težko usvojijo novo besedišče, slabo si ga zapomnijo in besede napačno zapisujejo. Potrebno je najti način, kako jim na najbolj enostaven način pojasniti novo snov. Pri tem se poslužujem različnih tehnik. Včasih se pri posebej zapletenih besedah lotim mnemotehnike, kjer si izmišljujemo besedilo na začetne črke besede. Ta vaja jim je še posebej všeč, ker je zabavna, hkrati pa ponovijo že usvojeno besedišče in z lastnimi besedami tvorijo nove misli.

V prvi vrsti vedno zahtevam urejen zvezek, ki ga redno pregledujem in vanje zapisujem svoje komentarje. V razredu je to zelo težko, pri dijakih, ki hodijo k uram učne pomoči pa imam za to več časa. Dijaki s posebnimi potrebami potrebujejo natančna navodila in rutino. Najprej pregledam sprotno snov in domače naloge, ki jih še posebej popravim. Skupaj naredimo

popravo in pregledamo slovarček. Ponavadi morajo do naslednje ure vse besede desetkrat prepisati. Še vedno je zelo pomemben tako imenovani »dril«. Brez konstantnega ponavljanja, tako pisnega kot ustnega, pri teh dijakih ni uspeha. Pri branju kompleksnejših besedil pomaga tudi podčrtovanje in iskanje ključnih pojmov.
Slovnico že v razredu poskušam sistematično zapisati v tabelah, da je bolj pregledno. Vaj se lotim od najlažjih do težjih. Nekaj časa utrjujemo le en čas, kasneje kombiniramo dva skupaj, saj je zanje prilagajanje tempa informacij zelo pomemben.

Pogosto imajo težave tudi z izgovorjavo, zato je pri urah dodatne pomoči velik poudarek na govornem sporočanju, saj v razredu ne upajo dvigniti roke in se oglasiti. Zelo jih je strah in sram, kaj povedati, pri individualnih urah pa končno pridejo do izraza in zelo radi vadijo govor.

3 Evalvacija in zaključek

Za uspešno poučevanje tujega jezika je potrebno razviti različne strategije, ki so usmerjene v razvijanje sposobnosti za učenje. Učenci ponavadi ne poznajo ustreznih načinov učenja oziroma jih ne znajo pravilno uporabljati. Potrebno je upoštevati različne dejavnike, kot so starost dijaka, vrsta posebnih potreb, stilov učenja ipd., saj je nesmiselno izvajati enake strategije pri vseh. Ker se pri rednih urah, pri tako velikem številu dijakov kot jih imamo v razredu, z dijaki s posebnimi potrebami ponavadi nimamo časa posebej ukvarjati, so ure dodatne pomoči več kot dobrodošle. Nekateri učitelji se pritožujejo, da jih dijaki ne izkoristijo oz. ne hodijo redno. Sama teh izkušenj nimam. Dijaki redno prihajajo k uram dodatne pomoči in menim, da dobro delamo.

Menim, da sledenje dijakovim zmožnostim, upoštevajoč njegove posebne potrebe, učni stil, delovne navade in nenazadnje močna področja, zagotovo pripomore k njegovemu napredku pri tujem jeziku, kar konec koncev vpliva tudi na učenčevo samozavest in samopodobo. Dijaki, ki čutijo podporo, se hitreje učijo in lažje dosegajo svoje cilje, pri čemer jim učitelji z nekaj truda in prilagajanjem nedvomno pomagamo.

4 Viri in literatura

1. AŽMAN, T. *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce. 1. izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2008.
2. BEADLE, P. *Kako učiti*. 1. natis. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije. 2011.
3. CLANDFIELD, L. in PRODROMOU, L. *Premagovanje težav v razredu*: kako preoblikovati probleme in priložnosti. Založba Rokus Klett. 2009
4. *KONCEPT dela*: učne težave v osnovni šoli. 1. natis. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2008.
5. *TEACHING English to Learners with Special Educational Needs* (SENs): Myths and realities. [Online]. Citirano dne 19.avg. 2016; 21.30]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-learners-special-educational-needs-sens-%E2%80%93-myths-realities.
6. *USMERJANJE otrok s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. [Online]. [Citirano dne 21.avg. 2016; 9.54]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zrss.si/o-nas/usmerjanje-otrok-s-pp.

5 Priloge

Priloga 1: TIPI VAJ ZA DIJAKE S POSEBNIMI POTREBAMI

I. Irregular verbs – Nepravilni glagoli

Skupina 1 – vse tri oblike so enake			
Base Form	**Simple Past**	**Past Participle**	**Slovensko**
cost	cost	_____	stati, imeti ceno
_____	cut	cut	rezati
put	_____	put	postaviti, položiti
Skupina 2 – 2. in 3. oblika sta enaki			
Base Form	**Simple Past**	**Past Participle**	**Slovensko**
lose	_____	lost	izgubiti
_____	got	got	dobiti
sit	sat	sat	_____
feel	_____	felt	čutiti
leave	left	left	_____
_____	met	met	srečati
Skupina 3 – vse tri oblike so različne			
Base Form	**Simple Past**	**Past Participle**	**Slovensko**
drive	_____	driven	voziti
ride	rode	_____	jahati, peljati se
_____	wrote	written	pisati

II. Put the sentences into the right word order.

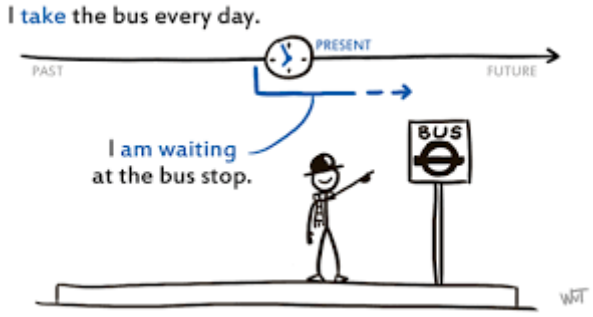
1. Sally/ live/ does/ where? _____
2. Sugar/ sauce/ into/ put/ the/ some! _____
3. Eat/ don't/ meat/ vegetarians. _____

III. Complete the table. Izpolni tabelo.

	PRESENT _____	**_____ SIMPLE**	**PRESENT _____**	**_____ CONT.**
+	She reads a book.			I was watching TV.
-		He didn't see me.		
?			Are they listening?	

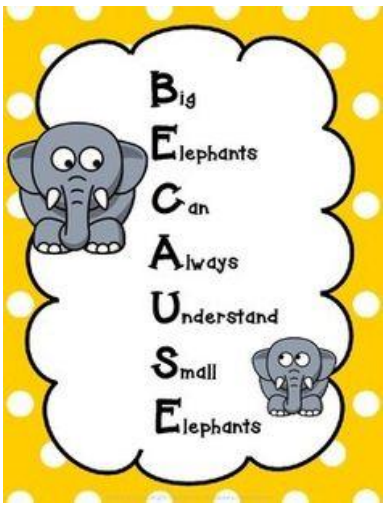
Priloga 2: SLIKOVNI PRIKAZ KOT PRIPOMOČEK PRI RAZLAGI SNOVI

I. Present Simple and Continuous



https://www.tes.com/lessons/KzMMNuyDmpvdZQ/present-simple-and-present-continuous

II. Črkovanje s pomočjo mnemotehnike



https://www.pinterest.com/pin/436145545137572677/

III. Describing the picture. What are they doing? Use Present Continuous Tense.

http://www.carmenlu.com/first/grammar/presentcont12.htm

Gimnazija Celje – Center

Helena Maher Resinovič

SVETOVALNO DELO Z ISTOSPOLNO USMERJENIMI DIJAKI

SCHOOL COUNSELLING WORK WITH HOMOSEXUALLY ORIENTED STUDENTS

Povzetek

Šolska svetovalna služba je pomemben generator in potencial psihosocialne pomoči mladostnikom. Kljub mnogim pomembnim nalogam, ki jih zahteva organizacija šolskega dela, je osnovno poslanstvo svetovalnega delavca pomoč otrokom, mladostnikom in njihovim staršem. V srednji šoli lahko skozi svetovalno delo ponudimo pomembno podporo mladim, ki so v težavnem obdobju iskanja identitete. Ta prispevek se posebej osredotoča na tiste, ki ugotavljajo, da je njihova spolna usmerjenost drugačna. Načela svetovalnega dela z istospolno usmerjenimi so opisana na konkretnih primerih in se bistveno ne razlikujejo od svetovalnega dela nasploh, vključujejo vse pomembne aspekte svetovalnega odnosa. Vendarle pa jih označujejo določene posebnosti. V prispevku so predstavljene izkušnje, ki utegnejo razbremeniti koga od kolegov, ki bo že jutri lahko v podobni situaciji.

Ključne besede: šolsko svetovalno delo, istospolna usmerjenost, identiteta, dostopnost psihološke pomoči

Abstract

School counseling is an important generator and a potential of psychological help to adolescents. Even though counselors are faced with many important tasks concerning organization of school work, helping children, adolescents and their parents still remains the basic purpose of school counseling. Important support to the young, facing difficult periods when searching for their identity can be provided in secondary schools through counseling. This paper focuses on those finding their sexual identity is different. The principles of counseling homosexually oriented are described through practical examples; they are not significantly different from counseling in general, they include all important aspects of counseling. They do, however, have their particularities, so some practical experiences which might be helpful to some of the colleagues finding themselves in similar counseling situations are presented.

Key words: school counseling, homosexual orientation, identity, psychosocial help availability

1 Svetovalno delo psihologa v srednji šoli – rutina ali izziv?

Šolska svetovalna služba ima v slovenskem in že tudi jugoslovanskem prostoru dolgo tradicijo. Pogosto je slišati pozitivna in skoraj občudujoča mnenja o tem, kako pomembno je, da imamo strokovnjake za razumevanje posebnosti osebnostnega razvoja otrok in mladostnikov; ljudi, ki poznajo pogostejše psihopatologije določenega razvojnega obdobja, specifičnih učnih težav, čustvenih motenj in težav v prilagajanju - zaposlene na šolah in tako vsakodnevno dostopne učencem/dijakom in njihovim staršem. Programske smernice () natančno opredeljujejo vsebino in namen svetovalnega dela, zakonske določbe (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije) pa opredeljujejo zahtevano izobrazbo za zaposlitev na tem delovnem mestu. Pa vendar - kako jasna je identiteta šolskih svetovalnih delavcev v praksi? Katera področja dela vidimo kot ključna, najpomembnejša? Koliko je prostora za individualno svetovalno delo, koliko časa pa svetovalni delavci porabimo za pomembne, a razmeroma rutinske naloge, povezane s celotnimi generacijami dijakov: vpis v začetni letnik, informiranje o vpisnem postopku na študij, individualno študijsko svetovanje, delo z dijaki s posebnimi potrebami (v srednji šoli predvsem v smislu seznanjanja učiteljev, spremljanja uspešnosti dijakov, evalvacije učinkovitosti prilagoditev, tudi rednih tedenskih razgovorov z dijaki) … - torej koliko ga lahko namenimo kvalitetnemu, rednemu (vsaj enkrat tedensko) svetovalnemu delu s posameznimi dijaki, ne glede na naravo njihovih težav in potreb? Delu z dijaki, ki želijo vzpostaviti svetovalni odnos oz. imajo potrebo po individualnem pristopu? Z mladimi, ki so večinoma motivirani za konstruktivne spremembe in pri tem potrebujejo redno podporo in konfrontacijo?

Veliko je vprašanj v uvodnem delu, in ta vprašanja so pravzaprav odgovor na moj vsakodnevni delovni dan v šoli. In delovni dan mnogih drugih svetovalnih delavk in delavcev. Nam urnika ne pripravi nekdo drug, oblikujemo ga večinoma sami. Moja izkušnja je konkretizirana v osrednjem delu prispevka.

2 Izzivi!

2.1 »Kako mi bo pomagala svetovalna delavka? Tja itak hodijo sami problematični!«

Dijaki večinoma vstopajo v srednjo šolo z velikimi pričakovanji, tako glede potencialnih doživetij, prijateljstva, ljubezni, kot tudi učnih dosežkov. Pričakovanje menjave šolskega okolja teoretično, v prihodnosti, nanje večinoma dobro vpliva: vse bo bolje, sošolci/sošolke bodo bolj prijazni, zanimale jih bodo iste/podobne stvari, kraj bo zanimivejši … Ne razmišljajo toliko o napornejšem vsakdanu (zgodnejše vstajanje, obsežnejši urnik, vožnja…); o zahtevnejših šolskih obveznostih ipd. V realnosti se mnogi od njih soočijo z več težavami. Nekateri jih lahko postopoma rešujejo doma, s prijatelji, v družbi – nekateri pa ostanejo sami ali pa se osamljene in izolirane počutijo. Če uspemo bodisi razredniki ali svetovalni delavci te mlade pritegniti in povabiti v odnos v pomembnih trenutkih, lahko bistveno vplivamo na njihovo nadaljnjo pot v najširšem smislu – motiviranost, postavljanje ciljev, osebnostni razvoj, oblikovanje vrednostnega sistema. Mnogi mladi (in njihove družine, skrbniki), v poplavi vsakdanjih skrbi, obveznosti, neizprosnih zahtev današnjega kompleksnega bivanja in zagotavljanja eksistence, izgubijo kompas in pravo smer. Neredko je potrebno le malo pozornosti, strokovnega pristopa in pristne človeške empatije, pa se stvari zasučejo tako, kot je prav.

Pomembno je tudi, kakšen poudarek in zaupanje daje svetovalni službi vodstvo šole, razredniki in kolektiv v celoti. Predstavitev svetovalnega delavca na prvih roditeljskih sestankih, sproščena pojasnitev možnosti, ki jih mladi lahko dobijo in gradijo v svetovalnem odnosu, prispevajo pomemben delež k učinkovitosti svetovalnega delavca.

2.2 Zakaj posebej izpostavljati istospolno usmerjene dijake in svetovalno delo?

V zadnjih petih letih sem se pri svojem vsakodnevnem delu srečala z bistveno večjim številom dijakov (kot v preteklih letih), ki so – med drugim – izpostavljali svojo istospolno usmerjenost (tudi biseksualnost) in s tem povezanimi dodatnimi težavami v odraščanju. Prepričana sem, da ne zato, ker bi bilo istospolno usmerjenih v teh generacijah toliko več,

pač pa zato, ker je družbena klima dosegla točko, ko je o tem vendarle, kljub še vedno močno prisotnim predsodkom, nekoliko lažje govoriti. Gotovo so k temu, da so dijaki prišli in spregovorili, nekaj prispevale tudi moje osebne izkušnje pri delu z mladimi, »kilometrina«, ki je prispevala h kvaliteti zaupljivega in zaupnega svetovalnega odnosa.

Vredno je, da nekaj posebne pozornosti svetovalni delavci posvetimo mladim, ki jih ob vseh pričakovanih identitetnih stiskah in razvojnih nalogah spremlja še prepoznavanje istospolne usmerjenosti, ki prinese s seboj še dodatno dinamiko doživljanja čustev in esencialnih vprašanj.

2.3 Istospolno usmerjeni dijaki – ključno je poslušanje in brezpogojno sprejemanje; osrednje teme so čustva, cilji, vrednote. Izkustveni del.

Naporno obdobje mladostništva ni težko le za starše oz. skrbnike, temveč najbolj za same mladostnike. S perspektive odraslega človeka se razumevanje in pogledi na ta čas hitro poenostavijo – v smislu kako so mladi še pravzaprav brez pravih, resnih skrbi, ki tarejo nas, odrasle. Poročanja mladostnikov o svojem doživljanju, predvsem strahovih, dvomih vase in v pomembne odnose, občutkih izpraznjenosti in nesmisla, dokazujejo nasprotno: pričajo o hudih psihičnih bolečinah in trpljenju, ki spremljajo mnoge mlade. Nekateri med njimi so osebnostno čvrstejši, pogosto imajo stabilnejše, varnejše, empatično družinsko okolje, več pristnih medosebnih odnosov, solidne ali odlične dosežke na šolskem področju ali/in obšolskih aktivnostih. Tudi zanje je občasno lahko zelo težko, vendar jih našteti varovalni dejavniki pomembno ščitijo pred psihičnimi stiskami in nekonstruktivnimi načini soočanja z neizogibnimi duševnimi obremenitvami. Bistveno težje in bolj rizično je pri tistih mladih, kjer umanjka več naštetih dejavnikov ali tisti, ki je za mladostnika subjektivno najpomembnejši. Takrat je ustrezno ravnanje razrednika, učitelja, svetovalnega delavca (ali druge pomembne odrasle osebe) ključno za prihodnost ranljivega mladega človeka.

Ko sem se v svojem kabinetu prvič srečala z izpovedjo dijaka o tem, da skoraj zagotovo ve, da je istospolno usmerjen, sem se – kot že ničkolikokrat poprej v kakšnih drugih novih situacijah – prepustila empatiji, se trudila ne tolažiti, a hkrati razumeti strah in bolečino. Preverjati

doživljanje mladostnika, ne pa sugerirati, kako naj bi se počutil (npr. »saj to pa ni nič takšnega, pretiravaš …«). Pomembno je tudi, da odkrito ne podvomimo v njegovo odkrivanje seksualne identitete (slednje se pogosto zgodi pri starših, saj na zavestni ali nezavedni ravni želijo svojemu otroku prihraniti bolečino in trpkost, ki jo drugačnost prinaša s seboj). Kombinacija strokovnega znanja in intuicije je rezultirala v tem, da se je dijak ne le vrnil na ponovni razbremenitveni pogovor, temveč sva vzpostavila redni tedenski svetovalni odnos, ki je trajal skoraj tri leta. Preko rednih razgovorov se je razkrila še tesnobnost in socialna anksioznost, ki jo je mladostnik dodatno razreševal v drugem (psihoterapevtskem) procesu. Njegovo psihosocialno funkcioniranje se je bistveno izboljšalo že v prvem letu in pol psiho-socialne pomoči. Bistveni koraki v napredku sprejemanja lastne identitete mladostnika so bili: želja, da se razkrije ožji družini in najožjim prijateljem (kar je v času nekaj tednov tudi realiziral); vse manj ukvarjanja mladostnika z lastno seksualno usmerjenostjo in premik fokusa na čustva, odnose, pomembne ljudi, cilje v prihodnosti. K vsemu temu je gotovo pomembno prispevala tudi možnost, da je lahko tedensko v varnem svetovalnem odnosu preverjal svoja doživljanja, čustva, konkretne izkušnje, šolske izzive itd.

Nek drug dijak je svojo homoseksualnost prepoznal in sprejel že v zadnjih razredih osnovne šole. V srednji šoli je, tudi zaradi dobre izkušnje iz osnovne šole, takoj poiskal priložnost za pogovor v svetovalni službi. Ekstravertiranega značaja, labilen in izjemno senzibilen mladostnik, je ob rednih tedenskih pogovorih iskal občutke sprejetosti, preverjal občasno negativna čustva do staršev, predvsem do očeta, ki je izrazito in očitno zanikal sinovo spolno usmerjenost. Njuna dinamika – kljub temu, da očeta nisem nikoli spoznala – je narekovala njun odnos in mladostnikovo življenje: bolj, kot je oče zanikal in gledal stran od zanj bolečih dejstev, povezanih s sinom, večjo potrebo je imel fant po samopoškodovalnem vedenju, trpela je njegova samopodoba in tudi prijateljski odnosi. Pretirano je eksperimentiral na seksualnem področju, v hrepenenju po brezpogojni ljubezni in sprejetosti pogosto menjaval partnerje. V svetovalnem odnosu je imel priložnost redno preverjati dogajanje v svojem življenju, kar je do neke mere gotovo dobro vplivalo na nekatera njegova ravnanja in odločitve.

Individualno sem obravnavala dijakinji, prijateljici, vsako s svojimi specifičnimi potrebami in posebnostmi. Obe intelektualno zmogljivi, ustvarjalni in empatični. Ena z več čustvenimi, druga z globljimi identitetnimi težavami. Čez čas, nekaj mesecev, sta mi sami povedali, da sta ljubimki – tega nisem zaznala, čeprav sta veliko govorili druga o drugi (in si želeli, da bi to prepoznala). Tega nisem slutila in sem jima to tudi povedala. Svetovalni odnos sem ohranila z obema.

2.4 Pomembna načela svetovalnega dela/psihološkega svetovanja z mladostniki v srednji šoli

- Načelo brezpogojnega sprejemanja (zelo pomembno na začetku): udejanja se tako, da mladostnika ne ustavljamo, ko nam nekaj pripoveduje; ne vrednotimo njegovega razmišljanja in doživljanja; damo občutek, da nam je pomemben …

- načelo tolerantnosti: tudi tedaj, ko nam mladostnik pripoveduje o nekem dogodku, razmišljanju ipd. – ki nas šokira, preseneti, je v nasprotju z našim vrednostnim sistemom: poslušamo, preverjamo mladostnikove občutke, ne vrednotimo;

- načelo pristnosti: to je v praksi težko izvedljivo, saj mladostnikovo razmišljanje lahko v nas sproži nelagodje, negativna čustva, ki jih želimo prikriti (da bi bili strokovni, profesionalni). Mladostniki večinoma zelo hitro začutijo, da nismo iskreni, pristni. Hkrati vemo, da zelo dobro sprejmejo (spontane) komentarje, kot npr.: »Veš kaj, povem ti, da mi je težko, ko te poslušam … Mislim, da ni prav, kar si naredil/-a in tega nisem pričakoval/-a. Sem razočaran/-a … V tem trenutku ne vem, kaj naj ti rečem …« Tovrstne izjave pomembno prispevajo k vzpostavljanju kvalitetnega svetovalnega odnosa, saj se pomembno približajo vsakodnevni komunikaciji s pomembnimi najbližjimi, a so v svetovalnem odnosu večinoma konstruktivnejše, učinkovitejše, kot v družinskem okolju.

- načelo zaupnosti: mladostniku z odnosom in besedami damo jasno sporočilo, da ne bomo (razen v primeru nevarnosti, ogroženosti kogar koli), z nikomer delili vsebine pogovorov. Nekatere dijake pred prvim kontaktom s šolskim svetovalnim delavcem pomembno ovira

tudi misel, da je npr. psiholog tudi del kolektiva in da bo naslednji dan morda v neformalnem pogovoru s kakšnim učiteljem spregovoril o konkretnih težavah mladostnika. Zato je smiselno, da tovrstne skrbi čim prej omilimo s smiselno in nazorno razlago (npr.: »Saj veš, da grem tudi jaz kdaj v zbornico in poklepetam z učitelji, vendar o osebnih stvareh dijakov z njimi ne govorim.«). To najpogosteje zadošča, a mora biti izgovorjeno – zanje ni samoumevno.

3 Zaključek

Svetovalna služba je v našem šolskem sistemu primerjalno velik privilegij in še večji potencial. Prepričana sem, da bi z ustreznim pristopom, ki bi še poudaril strokovne naloge, lahko te zmožnosti bolje izkoristili. Mnogi svetovalni delavci preveč časa, ki bi ga lahko namenili strokovnim nalogam, konkretneje, neposrednemu delu z mladimi, porabijo za druge aktivnosti – ki so potrebne in zaželene, a bi jih lahko izpeljali tudi drugi strokovni delavci šole.

Na večjih šolah, kjer sta zaposlena dva svetovalna delavca, je delitev dela lažja – morda en opravi več formalnih, a pomembnih sistemskih nalog, drugi pa se lažje posveti konkretnejši psihosocialni pomoči. Moja izkušnja (doslej sem v svetovalni službi delo opravljala še z eno kolegico, tako na osnovni šoli kot v treh primerih na srednji šoli), je naslednja: razen v primeru prve zaposlitve, kjer sem se tudi sama čutila bolj gotova pri opravljanju tipičnih sistemskih nalog, sem z vsemi tremi sodelavkami v nadaljevanju profesionalne poti delo delila tako, da sva večino časa posvetili individualnemu delu z mladostniki, sistemske naloge pa izpeljali s skupnimi močmi v predpisanih obdobjih in s prilagoditvami v urniku svetovalnega dela. Naš čas je bil zelo dobro izkoriščen.

Menim, da se moramo svetovalni delavci osredotočiti na psihosocialno pomoč in podporo mladostnikom, njihovih staršem in tudi učiteljem. Podpora v zdravstvenem sistemu je na trhlih nogah – čakalne dobe so dolge, možnosti (psiho)terapij redke in brezplačno težko dostopne. Zato ponovno poudarjam: svetovalni delavci na šolah moramo čim več

strokovnega napredka nameniti svoji stroki in izkoristiti možnosti rednega dela z mladimi, ki jih imamo vsakodnevno pod streho.

4 Viri in literatura

1. KURIKULARNA komisija za svetovalno delo. *Programske smernice*: Svetovalna služba v srednji šoli. [Online]. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS. [Citirano 23. avg. 2016; 21.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf.
2. ULE, M. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2009. (Knjižna zbirka Psihologija vsakdanjega življenja).

Srednja zdravstvena šola Celje

Mirjam Marguč

POMEN NENASILJA V ŠOLI

THE IMPORTANCE OF NONVIOLENCE IN SCHOOL

Povzetek

Šole vse bolj veljajo za mikrokozmos širših družbenih skrbi, saj šolskega okolja ni mogoče izločiti iz napetosti, ki vladajo v družbi. Aktivno in dosledno odzivanje na vzroke in pojav nasilja je ključno v okviru šole kot ustanove. Demokratičnega vedenja in odgovornosti se najbolje naučimo v demokratični šoli in v okolju, ki s šolo aktivno sodeluje. Med vrstniki se dogajajo različne oblike nasilja, fizično, psihično, spolno, ekonomsko in spletno nasilje. Naloga šole kot celote je zagovarjanje nenasilne kulture. Šola mora sprejeti jasen sistem vrednot, ozaveščati o resnosti problematike nasilja, spodbujati sodelovalno organizacijsko strukturo, oblikovati šolski red, zagotoviti prisotnost in nadzor učiteljev, poskrbeti za prostorsko ureditev ter izvajati preventivne programe za mladino. V prispevku so predstavljene preventivne delavnice »Izberem nenasilje«, ki obravnavajo nasilje kot družben problem in poudarjajo pomen nenasilnega vedenja in ničelne tolerance do nasilja.

Ključne besede: nasilje/nenasilje v šoli, učenec/dijak, učitelj

Abstract

Schools are increasingly considered a microcosm of the wider societal concerns, as the school environment cannot be excluded from the tension prevailing in the society. Actively and consistently respond to the causes and the phenomenon of violence is crucial in the context of the school as an institution. Democratic behavior and accountability are best learned in a democratic school environment in which the school participates actively. Among peers happen different forms of violence, physical, psychological, sexual, economic and online violence. The task of the school as a whole is advocating non-violent culture. The school must adopt a clear system of values, to raise awareness of the seriousness of the problem of violence, promote collaborative organizational structure, to create school policy, to ensure the presence and supervision of teachers and provision of spatial organization and implement prevention programs for youth. The article presents the preventive workshop "Select nonviolence" that deal with violence as a social problem and emphasize the importance of non-violent behavior and zero tolerance for violence.

Key words: violence/non-violence at school, the pupil/student, teacher

1 Uvod

Nasilje je najbolj pogosta oblika kršitev človekovih pravic, ki prizadene vse ljudi. Mladi so mu izpostavljeni od zelo rane mladosti, pogosto doma, izpostavljenost nasilju pa se nadaljuje skozi proces socializacije. Zato so izkušnje in znanje mladih pomemben prispevek k oblikovanju konkretnih strategij za preprečevanje nasilja. Mlade, s katerimi delamo, lahko navdušimo ne le za rast lastne osebnosti, marveč tudi za delovanje v svetu okoli njih.

Ko govorimo o pomembnosti kontekstualne narave nasilja, pa moramo poudariti tudi dejstvo, da ni samo pravo tisto, ki določa kakšno vedenje je še v mejah dopustnega. Da lahko neko dejanje opredelimo kot nasilno, ga moramo najprej kot takšnega zaznati in prepoznati – in ravno na področju družbenega prepoznavanja nasilja se ne le v svetu temveč tudi v državah članicah Sveta Evrope še vedno pojavljajo velike razlike. V različnih okoljih smo priča določenim oblikam nasilja, ki so nekje bolj sprejemljive od drugih, in določenemu ravnanju, ki ga ponekod sploh ne sprejemajo za nasilno. Različne ravni osveščenosti in odzivov na nasilje v so najbolj zgovoren dokaz za to.

Zavedati se moramo, da je lahko vsakdo žrtev ali povzročitelj nasilja in, da se nasilju ne da povsem izogniti. Prav tako lahko vsakdo v določeni situaciji odreagira na način, ki bi ga lahko v tem smislu označili kot nasilnega. Tudi zato moramo proti nasilju delovati vsi: krivcev zanj ne smemo iskati v »drugih«, prav tako ne smemo na »druge« prenesti odgovornosti za njegovo preprečevanje. Šele ko nasilje nehamo obravnavati preko zavajajočega ločevanja na dobre in slabe, lahko tisti, ki so vključeni v preprečevanje nasilja, pojasnijo, da je nasilje »priučeno« in se ga je zato mogoče tudi »odučiti« – če se lotimo prepričanj in predpostavk, ki ga povzročajo, in zanje prevzamemo odgovornost (Titley, 2005).

2 Nasilje v šoli

Šole vse bolj veljajo za mikrokozmos širših družbenih skrbi, saj šolskega okolja ni mogoče izločiti iz napetosti in nasilja, ki vladajo v družbi in iz lokalnih skupnosti, kjer se šole nahajajo. Poleg tega pa postajajo šole kot pomembni dejavniki socializacije preobremenjene v

zapletenem in neskladnem prehodu mladih v odraslost in delovno življenje. Nekdanji tradicionalni dejavniki, ki so zagotavljali varnost v šolskih klopeh, kot so šolska pravila in odnosi med učenci oz. dijaki in učitelji, pri preprečevanju nasilja žal nimajo več enake vloge. Nasilje v šoli je kategorija, ki zajema izredno različne situacije tako glede na stopnjo in intenzivnost, kot tudi glede na vzroke in žrtve. Pojavlja se lahko le občasno in nenamerno ali pa se stopnjuje v nenehno, ponavljajoče se nadlegovanje in viktimizacijo. Dejanj, ki ogrožajo integriteto in varnost posameznikov, morda niti ne opazimo, dokler se ne pokažejo njihove posledice. Ko obravnavamo nasilje v šoli, najpogosteje govorimo o nasilju med učenci/dijaki. V nekaterih primerih postaja problem nasilje učiteljev nad učenci/dijaki, je pa vse bolj zaskrbljujoče nasilje učencev/dijakov nad učitelji. Nasilje v šolah moramo obravnavati kot preplet vplivov širše družbe in za šolo specifične dinamike ter odnosov (Titley, 2005).

2.1 Vrstniško nasilje

Vrstniško nasilje (bullying) je praviloma namerna, ponavljajoča se uporaba fizičnega, psihičnega, spolnega, materialnega ali spletnega nasilja nad drugim vrstnikom. Kadar gre za enkraten dogodek nasilnega vedenja in je prisotna izrazita razlika v fizični ali psihični moči med povzročiteljem in žrtvijo, prav tako govorimo o vrstniškem nasilju. Sullivan (2011) opredeljuje, da gre pri vrstniškem nasilju za:

- zavestno in ponavljajoče se vedenje,
- agresivno vedenje,
- manipulativno vedenje,
- izključevalno vedenje,
- nasilje ene ali več oseb proti eni ali več osebam, ki so šibkejše (fizično, psihično ali
- socialno) od povzročitelja.

Žrtev vrstniškega nasilja je otrok, ki je dlje časa izpostavljen agresivnemu vedenju in zlorabi moči s strani vrstnika ali skupine vrstnikov. Nasilje, ki ga doživlja, povzroči pri otroku številne posledice, saj postopoma prične destruktivno vplivati na njegov učni uspeh, socialno vključenost in zdravje. Z uporabo termina žrtev (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj, Brejc 2009) ne mislimo, da je otrok, ki preživlja vrstniško nasilje, povsem nemočen, brez moči in energije,

saj žrtev nasilja praviloma potrebuje veliko moči, da preživi in se vsakodnevno sooča z nasiljem. Povzročitelj vrstniškega nasilja je otrok, ki dlje časa izvaja nasilje nad vrstnikom in zlorablja svojo premoč. Pri tem je v procesu ustrahovanja in nadzora nad vrstnikom vse močnejši, kar vodi v vse večje neravnovesje v moči (Pušnik, 2012). Opazovalci so vrstniki, ki zaznajo nasilje med vrstniki, ga neposredno opazujejo ali celo spodbujajo k nadaljevanju nasilja, a vanj aktivno ne posegajo, ne izvajajo nasilja, a žrtve ne zaščitijo. Vzroki za takšno vedenje so različni: strah pred povzročiteljem, ne želijo se izpostaviti, ne zaupajo, da bodo odrasli ustavili nasilje, slabe izkušnje iz preteklosti, menijo, da to ni njihov problem, tiha identifikacija s povzročiteljem in drugo. Otroci, ki so v obeh vlogah (Pušnik, 2012), enkrat kot žrtve, drugič kot povzročitelji nasilja, niso redki. Viktimiziranost v šoli povečuje verjetnost, da se bo otrok žrtev sčasoma tudi sam pričel vesti nasilno (Muršič 2012). Žrtve se namreč različno odzovejo na nasilje in nekateri otroci se odločijo za nasilno povračilo.

Med vrstniki lahko pride do več oblik nasilja, najbolj pogoste in aktualne so spodaj naštete.

Fizično nasilje: grizenje, brcanje, porivanje, suvanje, vlečenje za lase, pljuvanje, praskanje, boksanje, udarci, klofute in druge oblike fizičnih napadov, fizično poškodovanje.

Psihično – verbalno nasilje: žaljenje, zmerjanje, posmehovanje, podcenjevanje, žaljenje po telefonu, zmerljivke povezane z imenom, rasistične pripombe, ogovarjanje, širjenje lažnih in zlonamernih govoric, zaničevanje, ščuvanje, grožnje.

Psihično – neverbalno nasilje: direktno - mimika obraza, nesramne kretnje, zaničljive geste; indirektno - manipuliranje/uničevanje prijateljstva, sistematično izključevanje, ignoriranje, izolacija, pošiljanje (anonimnih) strupenih opazk, ogovarjanje, molk kot sredstvo pritiska.

Spolno nasilje: namigovanje na spolnost in šale s spolno vsebino, opolzko gestikuliranje in govorjenje, nadlegovanje zaradi pripadnosti spolu, nagovarjanje na spolnost, prikazovanje pornografskega materiala, otipavanje, zalezovanje, spolni napad.

Materialno/ekonomsko nasilje: izsiljevanje/nasilni odvzem denarja ali druge lastnine, poškodovanje/uničenje osebne lastnine in šolskih potrebščin, odvzem in uporaba telefona.

Spletno nasilje: namerno in ponavljajoče nadlegovanje in/ali ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, pošiljanje ali objavljanje škodljivih, neresničnih ali krutih izjav, objavljanje občutljivih, zasebnih informacij (npr. zasebnih sporočil ali fotografij), pošiljanje ali objavljanje

obdelanih fotografij na žaljiv način, prilaščanje druge identitete z namenom osramotitve in škodovanja, obrekovanje na forumih, blogih ali socialnih omrežjih, izključevanje iz spletne skupnosti oz. spletne skupine prijateljev, snemanje nasilnih ali drugače neprimernih videoposnetkov (npr. šolskih pretepov) in razpošiljanje ter objavljanje teh posnetkov na spletu, pošiljanje grozilnih sporočil z namenom zastraševanja in izsiljevanja.

Rezultati raziskav v Sloveniji so pokazali, da je v OŠ več kot 20 % otrok žrtev vrstniškega nasilja, povzročiteljev pa približno 12 %. V SŠ je žrtev 8 %, povzročiteljev pa 6 %. Mesta dogajanja so večinoma: stranišča, jedilnica, šolsko igrišče, hodniki in garderobe (Aničić et al., 2002).

Načela obravnave vrstniškega nasilja so (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014; Filipčič in Klemenčič, 2011): ničelna toleranca do nasilja, žrtvi verjamemo, individualno doživljanje nasilja: ne sodimo nasilja po lastnih čustvih in izkušnjah, nasilno vedenje je izbira, za nasilje je odgovoren povzročitelj, ne minimaliziramo nasilja, ne obljubljamo, podpiramo žrtev pri iskanju izhoda iz nasilne situacije, upoštevamo moč vpletenih subjektov, pozorni smo na zlorabo moči, ne soočamo žrtve in povzročitelja, ne prelagajmo odgovornosti za ukrepanje na druge. Vrstniško nasilje lahko zaznamo na več načinov: o izkušnji z nasiljem lahko spregovori žrtev sama, lahko nas o tem obvestijo njeni sošolci/vrstniki, lahko smo priča nasilju, o zaznanem nasilju nam lahko povejo tudi sodelavci ali pa starši. Zaznava nasilja pa je odvisna tudi oz. predvsem od občutljivosti učiteljev/vzgojiteljev do nasilja, kar pomeni: - Opaziti dogajanje. - Poslušati in slišati. - Prepoznati klic na pomoč. - Prepoznati oblike nasilja. - Prepoznati lastnosti pojava samega in tistih, ki so vpleteni vanj. - Biti pozoren na dejavnike, ki delujejo kot dejavniki tveganja. - Biti pozoren na svoje vedenje, odzivanje, komunikacijo. - Dopolnjevati znanje. - Iskati pomoč, če sami ne znamo/zmoremo.

2.2 Delavnice »Izberem nenasilje«

Ko poskušamo mlade naučiti, da prepoznajo možnost izbire, ki jim je na voljo, in posledice, ki jih prinaša nasilje, ali ko jih spodbujamo k razvijanju drugačnih oblik obnašanja in odzivanja, je tako neformalno kot formalno izobraževanje bistvenega pomena. Šola mora jasno

zagovarjati stališče nenasilne kulture (razvijanje pozitivne šolske klime, podpora nenasilnega reševanja konfliktov, jasna strategija preprečevanja nasilja). Pomembni dejavniki so: jasen sistem vrednot, ozaveščanje učencev oz. dijakov o resnosti problematike nasilja, sodelovalna organizacijska struktura, jasno oblikovan šolski red, prisotnost in nadzor učiteljev, prostorska ureditev ter izvajanje preventivnih programov za učence oz. dijake.

Na Srednji zdravstveni šoli Celje od leta 2011 za dijake izvajamo preventivne delavnice z naslovom »Izberem nenasilje« v okviru obveznih interesnih dejavnosti. Delavnice vodita svetovalna delavka in učiteljica, ki sta se usposabljali v projektu »Izberem nenasilje« v organizaciji Društva Ključ. Delavnice so preventivni program, ki obravnava nasilje kot družben problem. Dijaki spoznajo opredelitve nasilja, poglobijo znanje o vseh vrstah in oblikah nasilja, pridobijo osnovne informacije o trgovini z ljudmi, razmišljajo o značilnostih in pojavnih oblikah vrstniškega nasilja in nasilja na delovnem mestu, spoznavajo vlogo storilca, žrtve in opazovalcev nasilnega vedenja ter ozavestijo posledice, ki jih pušča nasilno vedenje. Program se zaključi z zaprisego o izbiri nenasilja na individualni prostovoljni ravni.

3 Evalvacija in zaključek

»Temeljna demokratična pravica otroka je, da se počuti v šoli varnega, da so mu prihranjena zatiranje in ponavljajoča se, namerna ponižanja (Olweus 1999, v Pečjak 2014).« Preprečevanje nasilja je temeljni del izobraževanja za demokratično družbo in izobraževanje, ki skuša spodbujati pluralizem, enakopravnost spolov, spoštovanje človekovih pravic in mirno reševanje sporov. Aktivno in dosledno odzivanje na vzroke in pojav nasilja je še posebno pomembno v okviru šole kot ustanove. Ni dvoma, da se lahko demokratičnega vedenja in odgovornosti najbolje naučimo v demokratični šoli in v okolju, ki s šolo aktivno sodeluje. Šolskim ustanovam se zato priporoča, da:

- v šolski program uvedejo načine za preprečevanje nasilja in pobude ozaveščanja;
- poskrbijo za demokratično delovanje šol, predvsem s priznavanjem primernega mesta učencem/dijakom in njihovim staršem;
- podprejo učitelje in učence/dijake v skupnih akcijah za preprečevanje nasilja v šoli;

- omogočijo formalno in neformalno vrstniško izobraževanje v šoli, saj je vpliv vrstnikov zelo pomemben v življenju mladih in nudi resnične ter kredibilne alternative nasilju in družbenemu poveličevanju le-tega;
- se pri preprečevanju nasilja povežejo z lokalnim okoljem (Titley, 2005).

Učencem/dijakom je potrebno jasno pokazati mejo med dopustnim in nedopustnim vedenjem, ter zavzeti stališče, da je kakršnokoli nasilje nedopustno, in da se ga ne tolerira. Tako mladi izoblikujejo vrednostni sistem, v katerem je nasilje izključeno in obsojano. Preprečevanje nasilja v šolah in izobraževanje ter vzgajanje otrok in mladostnikov v duhu nenasilja naj bo dopolnjeno tudi z dejavnostmi šole, ki spodbujajo pozitivno vzdušje v šoli, učenci/dijaki morajo imeti možnost za kvalitetno preživljanje prostega časa tudi znotraj (objekta) šole, pri čemer pa ni nujno, da so te dejavnosti organizirane izključno v okviru šole (Bučar-Ručman, 2004). Nasilje je ukoreninjeno v okoliščinah in se nenehno spreminja, zato morata politika in izobraževalna praksa upoštevati, da je treba tudi strategije za njegovo preprečevanje nenehno spremljati in ocenjevati. Pri tem je ključnega pomena aktivna vključitev mladih kot partnerjev v preprečevanju nasilja.

4 Viri in literatura

5. FILIPČIČ, K. in KLEMENČIČ, I. *Obravnavanje nasilja v družini.* Priročnik za zaposlene v vzgojnoizobraževalnih zavodih. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. 2011.
6. LEŠNIK Mugnaioni, D. in KLEMENČIČ, I. Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje. 2012. Str. 33-57.
7. *MLADI in preprečevanje nasilja*: priporočila za mladinsko politiko. Ljubljana: Urad za mladino Republike Slovenije. 2005. Str. 33-34.
8. MURŠIČ, M. »Prekiniti krog nasilja.« V: *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. 2012. Str. 7-42.
9. *NASILJE in mladi*. Novo mesto : Klub mladinski kulturni center. 2004.
10. *NASILJE – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol.* Ljubljana: i2. 2002. Str. 103-115.

11. *NASILJE v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava.* Kranj: Šola za ravnatelje. 2009.
12. PEČJAK, S. *Medvrstniško nasilje v šoli.* Ljubljana: Filozofska fakulteta. 2014.
13. PUŠNIK, M. »Nasilje v šoli v krogu nasilja.« V: *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. 2012. Str. 107-143.
14. SULLIVAN, K. *The Anti-bullying Handbook.* London: Oxford University Press. 2011.

Center šolskih in obšolskih dejavnosti – dom Gorenje

Gregor Marinšek

MOVNAT – NARAVNO GIBANJE

MOVNAT – NATURAL MOVEMENT

Povzetek

Človeško telo je ustvarjeno za gibanje. Ustvarjeno je za tek, skoke, plazenje, plezanje, prav tako za dvigovanje in nošenje bremen, za mete in lovljenje ter borbo v naravnem okolju. Je produkt dva milijona let trajajoče evolucije. To je naša prava narava. Moderni človek pa živi v okolju, ki mu ne omogoča, da izrazi svoje gibalne potenciale. Naša okolja so rigidna in predvidljiva, posledice takšnega načina življenja so znane. Movnat je »fitnes« sistem, ki sistematično uči človeka osnovnih in kompleksnih gibanj, ki jih izvajamo v okolju, ki je nepredvidljivo, polno ovir in nas prisili, da med izvajanjem giba razmišljamo tako o pravilni tehniki gibanja kot o okolju, v katerem se nahajamo. Movnat zagovarja tezo, da človek, ki živi v skladu s svojo naravo; ki sprosti svoje gibalne potencialne v kompleksnem okolju, občutno zmanjša ali izniči vpliv t.i. civilizacijskih bolezni; je bolj v stiku sam s sabo, zna premagovati vsakdanji stres in je predvsem svoboden in srečen. Osnovni sistem Movnat bi, po mojem mnenju, moral biti del nacionalnega kurikuluma na vseh stopnjah izobraževanja.

Ključne besede: Movnat, naravno gibanje, nacionalni kurikulum, gibalne zmožnosti

Abstract

The human body is created for movement. It is created for running, jumping, crawling, and climbing; for lifting and carrying, throwing and caching as well as fighting in natural environment. It is a product of two million years of evolution. This is our true nature. The modern human lives in an environment which doesn't allow him to express his movement potential. Our environment is rigid and predictable, the consequences of our life style are known. Movnat is a fitness system which systematically teaches us the basic and complex movement which is done in an unpredictable environment, full of obstacles, and forces us/one to think about the proper movement technique and the surroundings as well. Movnat claims that people who live according to the principles of their own true nature and who expand their movement potential in a complex environment significantly reduce and eliminate the influence of so-called western diseases; they are more in contact with themselves, can overcome everyday stress and are, most important of all, free and happy. In my opinion, the basic Movnat system should be integrated in the school curriculum on all levels of education.

Key words: Movnat, natural movement, school curriculum, movement potential

1 Uvod in teoretična izhodišča

V imenu »Naravno gibanje« se skriva širok spekter gibanj, ki so evolucijsko pogojena. Tovrstno gibanje je za vsakogar; je varno, osnovne zmožnosti so skrite v vsakem od nas in ponuja kompetence ter splošno telesno pripravljenost za katerokoli področje življenja. Osnova so naravne človeške gibalne zmožnosti, ki omogočajo vse življenjsko telesno aktivnost.

Slika 1: Naravno gibanje
(http://cannovan.com/fitness/movnat/)

Ideja o naravnem gibanju kot oblika koncepta vadbe izvira iz 19. stoletja. Že v času industrijske revolucije so se pionirji telesne vzgoje zavedali pomena praktičnih veščin, ki jih lahko učinkovito uporabimo v vsakdanjem življenju. Friedrich Jahn (oče gimnastike), Francisco Amoros (knjiga A Guide to Physical, Gymnastic, and Moral Education) in predvsem Georges Hebert s svojim sistemom Method Naturelle, so že takrat prepoznali naravne oblike gibanja kot učinkovito protiutež tegobam, ki jih prinaša sodobno življenje.

»Živimo kot živali v živalskem vrtu«, je izrek Erwana Le Corra, utemeljitelja sistema Movnat. Če primerjamo žival v njenem naravnem okolju z živaljo v živalskem vrtu, opazimo spremembe v obnašanju, zdravju ter tudi na telesu te živali. Podobne spremembe lahko opazimo tudi pri modernem človeku. »Human Zoo« ali človeški živalski vrt je moderen, globalen in rastoč fenomen, ki je nastal zaradi tesne povezanosti in medsebojnega vpliva družbenih navad, tehnološkega okolja in komercialnih pritiskov. Ljudje večinoma živimo v mestih, večino časa preživimo v zaprtih prostorih, prikrajšani smo za naravno svetlobo, dihamo zrak, ki je onesnažen tako zunaj kot znotraj, prehranjujemo se večinoma z veliko

količino industrijsko predelane hrane, podvrženi smo senzoričnemu in fizičnemu stresu ter pogosto pomanjkanju spanja. Povečan odklon od naravnega sveta in naše prave narave na modernega človeka vpliva negativno tako telesno, mentalno kot tudi duhovno.

Kronične bolečine, prekomerna telesna teža, depresije, pogoste bolezni in splošno pomanjkanje energije so simptomi sindroma »Zoo« človeka. Moderna družba nas celo prepričuje, da so ti normalni in neizogibni.

Vendar temu ni tako. V naši pravi naravi je, da smo močni, zdravi, srečni in svobodni. Posledice lahko odpravimo le tako, da se vrnemo k svoji pravi naravi. Človeško bitje je ustvarjeno za gibanje; za hojo in tek, lovljenje ravnotežja, skakanje, plazenje in lazenje, plezanje, plavanje, dvigovanje in nošenje, metanje in lovljenje ter za borbo.

Brez dvoma ni pravega in trajnega zdravja ter vitalnosti brez izpolnjevanja naravne potrebe po gibanju. Seveda isto velja tudi za druge biološke aspekte v našem življenju, kot so prehrana, spanje, dihanje, izpostavljenost naravni svetlobi in stiku z naravo.

Ideja je, da z vključitvijo sistema Movnat v šolski sistem otrokom zbudimo njihovo naravno potrebo po gibanju, da odkrijejo in nadgradijo svoje lastne zmožnosti ter jim zbudimo njihov naravni stik z naravo. Ob rednem udejstvovanju bodo te prebujene in izurjene telesne sposobnosti lahko prenesli tudi v odraslo in poznejšo odraslo življenjsko dobo.

2 Zakaj Movnat oz. naravne oblike gibanj?

2. 1 Enostaven test

Za začetek enostaven test:

Usedi se na tla na zadnjo plat in nato vstani tako, da si pri tem ne pomagaš z rokami in koleni.

Najenostavnejši primer:

Slika 2: Gor in dol
http://www.rd.com/health/wellness/longevity-test/

Gre za enega najbolj enostavnih in hkrati evolucijsko pomembnih gibov in odraža naš nivo »sposobnosti preživetja«.

Po nekaterih raziskavah imajo ljudje v srednjih letih in starejši ljudje, ki za ta gib potrebujejo pomoč obeh rok in kolen, 7x večjo možnost, da umrejo v naslednjih šestih letih, kot pa tisti, ki to zmorejo brez pomoči.

Vsi poznamo pomen zdravega srčno-žilnega in dihalnega sistema. Vse bolj se pa pojavlja tudi zavedanje o pomembnosti zdravja skeletnega sistema, o stanju mišične moči in gibljivosti (kar dejansko meri omenjeni test) v povezavi z življenjsko dobo in kvaliteto življenja v starejši dobi.

2.2 Delitev naravnih oblik gibanj

Ko govorimo o naravnem gibanju pri človeku, pomislimo na specifične gibalne zmožnosti človeške vrste. Predstavljajmo si, kako se človeška »žival« giba v naravi za svoje preživetje – to je človekovo naravno gibanje.

Pistotnik (2003) meni, da so naravne oblike gibanja osnovna, za življenje pomembna gibanja. Srečamo jih praktično na celotni razvojni poti človeka. Ta so nam tako v preteklosti kot tudi danes omogočala kakovostnejše življenje. Na njihovi osnovi so se nato razvila zahtevnejša, sestavljena gibanja. Zato razvoj športa in športne rekreacije ni niti naključen niti trenuten pojav, temveč ga lahko označimo kot željo po vrnitvi k naravi in potrebo po naravnih oblikah gibanja.

Klasifikacijo naravnih oblik gibanja lahko po Pistotniku (2003) razdelimo v dve temeljni skupini:

a. **PEDIPULACIJE oz. LOKOMOCIJE**, kamor spadajo vsa premikanja telesa v prostoru, to so plazenja in lazenja, hoja in tek, plezanja, skoki (v daljino, v višino in v globino) ter padci.
b. **MANIPULACIJE**, v katerih je zajeto opravljanje osnovnih gibalnih operacij s posameznimi telesnimi segmenti, kot so meti in lovljenja predmetov, udarci in blokade udarcev ter prijemi. Avtor dodaja, da so manipulacije nekakšna nadgradnja lokomocij. V glavnem so omejene na upravljanje z različnimi predmeti ali opravljanje dela s posameznimi telesnimi segmenti, npr. z roko.

V vsakdanjem življenju pa se pogosto pojavljajo tudi sestavljena gibanja, ki jih prav tako prištevamo k naravnim oblikam gibanja. To so potiskanja, vlečenja, upiranja ter dviganja in nošenja.

2.2.1 Filogenetske in ontogenetske oblike gibanja

Velja omeniti tudi razliko med filogenetskimi in ontogenetskimi oblikami gibanja. Pri filogenetskih oblikah gibanja gre za prirojena gibanja, ki so enotna v razvoju vseh nas (seveda pod pogojem, da razvoj ni moten). Sem spadajo plezanje, plazenje, hoja, tek, skoki itd.

Na drugi strani pa imamo ontogenetska gibanja, ki so naučena. Cemič (1997) pravi, da se teh gibanj človek nauči kot delno ali popolno avtomatizirano verigo gibalnih akcij. Kot primer lahko navedemo smučanje, drsanje itd.

2.3 Movnat

Movnat je fitnes in telesno-vzgojni sistem, ki temelji na celotnem spektru človeku naravnih gibalnih spretnosti. Vpliva na telesne sposobnosti posameznika za praktično učinkovitost, pri tem pa cilja na uspešno izvedbo, učinkovitost in prilagodljivost.

Fitnes pomeni izraženo telesno sposobnost kot odgovor zahtevam, ki jih narekuje okolje v določeni situaciji. Okolje in situacija skupaj tvorita kontekst, v katerem se telesna sposobnost izrazi. Kompleksno okolje lahko vsebuje mnogo različnih spremenljivk, kot so na primer teren, podlaga, razdalja, višina in vremenski pogoji. Situacija lahko prav tako vsebuje različne

spremenljivke, kot so prisotnost občutka varnosti ali grožnje, trajanje dogodka in omejenost s časom, telesno in mentalno stanje posameznika itd.

Da lahko posameznik odgovori na takšno kontekstualno zahtevo z uspešno izvedbo, potrebuje predvsem telesne sposobnosti, tj. gibalne spretnosti in nek nivo telesne pripravljenosti. Poleg telesnih sposobnosti pa je zelo pomembna tudi prava miselnost in situacijska inteligenca, ki pa ju posameznik lahko razvije skozi trening sam.

2.3.1 Deset Movnat načel

Movnat temelji na naslednjih načelih:

1. Evolucijsko - vsa gibanja so evolucijsko naravna.
2. Instinktivno - gibanja so večinoma instinktivna.
3. Univerzalno – vadba gibalnih zmožnosti je za vse ljudi, ne glede na izvor, spol, leta ali predznanje.
4. Praktično – gibanja so direktno uporabna v enostavnih ali zahtevnih življenjskih situacijah, ki zahtevajo nek telesni odziv ali izvedbo.
5. Življenjsko – vadba gibalnih zmožnosti je zlasti koristna v konkretnih življenjskih situacijah in prispeva k varnosti.
6. Nespecializirano – gibalne zmožnosti urimo na način, da pridobimo in ohranimo širok spekter spretnosti in telesne priprave.
7. Učinkovito – gibalne zmožnosti izvedemo spretno, tj. z učinkovito tehniko, ki se kaže z boljšo izvedbo, manjšo porabo energije in na bolj varen način.
8. Prilagodljivo – vadba gibalnih zmožnosti se mora prilagoditi kontekstualnim zahtevam okolja.
9. Sodelujoče – vadba se lahko izvaja v dvoje ali v skupini z namenom, da se opravijo fizične naloge, ki bi jih posameznik sam ne zmogel.
10. Okoljsko – redno se vadi zunaj, da se poveča dobro počutje in povezanost posameznika z okoljem.

2.3.2 Zahteve za učinkovitost gibanja

Na učinkovito gibanje najbolj vplivajo naslednji dejavniki:

A. DIHANJE IN PRAVILNA DRŽA

Dihanje in pravilna drža sta močno povezana in podpirata eden drugega. Močna, pravilna drža zagotavlja pomembno mehanično prednost, optimizira produkcijo in uporabo moči kot tudi zmožnost prenesti zagon. Prav tako pomaga pri ravnotežju, sprostitvi in motorični kontroli.

B. NAPETOST IN SPROSTITEV

Napetost in sprostitev sta nujni pri zagotavljanju pravilne drže in pravilnem izvajanju zaporedij gibov v pravem trenutku. Ni gibanja brez ustrezne mišične napetosti, vendar gibanje prav tako ne bi bilo možno, če bi bile v istem trenutku napete vse mišice telesa. Mišična napetost je ključna za gibanje, vendar prav tako sprostitev vseh mišičnih skupin v danem trenutku.

C. ZAPOREDJE IN TAJMING

Zaporedje se nanaša na določen red, ki mu sledijo vsi deli telesa, ki sodelujejo skupaj pri nekem sestavljenem ali celotnem gibanju. Vsaka tehnika sledi določenemu zaporedju dogodkov. Boljše kot je zaporedje, bolj je učinkovito gibanje. Tajming zadeva optimalno gibanje, hitrost in trajanje izvedbe vsakega dela zaporedja v gibanju. Boljši kot je tajming, boljše je zaporedje gibanja.

2.4 Učna vsebina Naravno gibanje na CŠOD - domu Gorenje

V naši učni vsebini želimo otrokom zbuditi njihove naravne potrebe po gibanju, da odkrijejo in nadgradijo lastne zmožnosti ter jim zbuditi njihov naravni stik z naravo.

CILJNA SKUPINA

Učenci 2. in 3. izobraževalnega obdobja v OŠ ter dijaki od 1. do 4. letnika srednjih šol. Učenci so zaradi upoštevanja varnostnih načel razporejeni v skupine do 12 učencev.

TRAJANJE PROGRAMA

Tri- ali petdnevni program od ponedeljka do petka.

ČAS IZVEDBE

Od septembra do decembra ter od aprila do junija. Vsebina je primerna tudi kot tema aktivnih počitnic.

KRAJ IZVEDBE

Športna dvorana in igrišče doma Gorenje. Bližnji travniki ter gozd pri vasi Gorenje. Možnost uporabe zunanjega fitnesa pri Gostišču Smogavc.

2.4.1 Cilji

Cilji so povzeti iz Učnega načrta Športna vzgoja za programe osnovne šole ter splošne, klasične in strokovne gimnazije.

Operativni cilji 4., 5. in 6. razred

Učenci:

1. izboljšujejo svojo gibalno učinkovitost tako, da:
   - z zavestnim nadzorom telesa oblikujejo pravilno telesno držo,
   - izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti (skladnost (koordinacija) gibanja, moč, hitrost, gibljivost, ravnotežje, natančnost, aerobna vzdržljivost).
2. poznajo in razumejo pomen vpliva redne in dovolj intenzivne športne vadbe na telesno držo, kondicijsko pripravljenost, zdravje in dobro počutje.
3. poznajo dejavnike gibalne učinkovitosti (telesne značilnosti, gibalne in funkcionalne sposobnosti).
4. oblikujejo pozitivne vedenjske vzorce (vztrajnost, samozavest, medsebojno sodelovanje in pomoč, strpnost, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje športnega obnašanja, odnos do varovanja šolske lastnine in športne opreme, naravovarstveno ozaveščanje).
5. razumejo različnost v gibalni učinkovitosti posameznikov.
6. upoštevajo osnovna načela varnosti v športu.

Operativni cilji 7., 8. in 9. razred

Učenci:

1. izboljšujejo svojo gibalno učinkovitost tako, da:
   - izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti (moč, hitrost, koordinacija (skladnost) gibanja, gibljivost, ravnotežje, natančnost, aerobna vzdržljivost),

- oblikujejo pravilno telesno držo in skladno postavo.

2. spopolnjujejo tehniko osnovnih elementov atletike in gimnastike.
3. razumejo pojave v telesu pri različnih načinih vadbe in odzivanje organizma na napor.
4. znajo glede na svoje telesne značilnosti in telesno kondicijo izbrati sebi primerno športno dejavnost.
5. prepoznajo dejavnike tveganja v vsakdanjem življenju in v športu.
6. upoštevajo osnovna načela varnosti v športu,.
7. spoznajo in razumejo preventivno vlogo športa v ozaveščanju proti različnim oblikam zasvojenosti (kajenje, alkohol, droge idr.) in drugim patološkim pojavom sodobne družbe (nasilje, samomorilstvo idr.).
8. spoznajo možnosti vključevanja v športne dejavnosti v šoli in kraju bivanja.
9. spoštujejo različnost in drugačnost v gibalni učinkovitosti posameznika.

Operativni cilji 1. in 2. letnika programa Šport v gimnazijah (navezujejo se tudi na programe vseh ostalih srednjih šol)

Dijaki:

1. z izbranimi nalogami razvijajo gibalne sposobnosti (moč, hitrost, koordinacija gibanja, gibljivost, ravnotežje, natančnost).
2. razvijajo funkcionalne sposobnosti (aerobna in anaerobna vzdržljivost), predvsem z dalj časa trajajočimi različnimi gibalnimi nalogami v naravi.
3. z izbranimi nalogami ohranjajo lepo telesno držo in oblikujejo skladno postavo.
4. skladno in estetsko izvajajo različne sestavljene gibalne naloge.
5. razumejo osnovna načela varnosti v športu.
6. poznajo možnosti vključevanja v športne dejavnosti v kraju bivanja.
7. spodbujajo medsebojno sodelovanje, zdravo tekmovalnost in sprejemanje drugačnosti.
8. doživljajo sprostitveni vpliv športne vadbe.

Operativni cilji 3. in 4. letnik:

Dijaki:

1. razvijajo gibalne sposobnosti.
2. znajo samostojno izbrati gibalne naloge in določiti obremenitev za razvoj gibalnih sposobnosti (moč, gibljivost, hitrost, koordinacija gibanja, ravnotežje, natančnost); znajo ugotavljati, spremljati in vrednotiti svoje lastne gibalne sposobnosti.
3. znajo samostojno izbrati gibalne naloge in določiti obremenitev za razvoj funkcionalnih sposobnosti (aerobna in anaerobna vzdržljivost); znajo ugotavljati, spremljati in vrednotiti svoje lastne funkcionalne sposobnosti.
4. znajo samostojno izbrati gibalne naloge: za ohranjanje in razvoj lepe telesne drže ter oblikovanje skladne postave; znajo ugotavljati, spremljati in vrednotiti svoje lastne telesne značilnosti.
5. razvijajo aerobno vzdržljivost z raznovrstnimi dalj časa trajajočimi gibalnimi nalogami aerobnega značaja, kjer je poudarjena individualna obremenitev.
6. znajo ustvarjalno povezovati zahtevnejše gibalne naloge.
7. razvijajo samostojnost pri izbiranju in izvajanju različnih gibalnih nalog.
8. spodbujajo medsebojno sodelovanje in se naučijo sprejemati drugačnost.
9. navajajo se redno spremljati kondicijsko pripravljenost in telesno težo.
10. razvijajo kulturni odnos do narave in okolja.
11. doživljajo sprostitveni vpliv športne vadbe.

2.4.2 Dejavnosti

Izvajamo lahko vse dejavnosti iz nabora naravnih oblik gibanja. Poudarek je na filogenetskih gibanjih; prirojena gibanja, ki so enotna v razvoju vseh nas (seveda pod pogojem, da razvoj ni moten).

Sem spadajo vsa premikanja telesa v prostoru, ki jih imenujemo tudi LOKOMOCIJE (plazenja in lazenja, hoja in tek, plezanja, skoki (v daljino, v višino in v globino) ter padci) in MANIPULACIJE, v katerih je zajeto opravljanje osnovnih gibalnih operacij s posameznimi telesnimi segmenti, kot so meti in lovljenja predmetov, udarci in blokade udarcev ter prijemi.

Pri vseh sta pomembni uspešna izvedba in učinkovitost gibanja. Za to so med samo izvedbo izjemno pomembni drža telesa in dihanje, razmerje med napetostjo in sproščenostjo telesa ter zaporedje in pravočasnost giba. Vse dejavnosti se izvajajo igrivo, sproščeno ter varno.

Glede na možnost izvedbe v časovnem okviru, smo se osredotočili predvsem na:

1. Lovljenje ravnotežja

Ravnotežje predstavlja jedro in začetek vsakega giba. Vaje lahko izvajamo na ravnih tleh, na neravnem terenu, na deski ali na napetem traku.

2. Skoki v daljino in višino

Poudarek je na pravilnih in natančnih skokih, zlasti pa je pomemben doskok – absorpcija udarca.

3. Preskoki ovir

Učinkoviti in varni preskoki naravnih ovir.

4. Plazenja in lazenja ter osnovni prevali

Najbolj učinkovite vaje za pravilno držo, za krepitev mišic telesnega jedra ter učenje hitrega ter učinkovitega vstajanja s tal.

5. Plezanje

Splezati preko ovire ali na drevo sta ena bistvenih »preživetvenih« sposobnosti.

6. Dvigovanje/prenašanje bremen ter meti/lovljenja

Pravilni dvig bremena ali partnerja in prenos le-tega sta dve od ključnih gibanj v vsakdanjem življenju.

7. Ravs

Spraviti nasprotnika iz ravnotežja, ga izriniti iz polja, sodelovati s partnerjem za dosego cilja so nekatere od metod, ki jih uporabljamo za sproščanje »zdrave« agresivnosti, z namenom naučiti se braniti in sobivati s partnerjem.

8. Kombinacije oz. poligoni

Vsaka učna enota se začne z ogrevanjem. Sestavljajo ga razne gibalne igre, igre z elementi ravsa ter vaje za gibljivost in okretnost. Sledi učenje posameznih tehnik, po principih faz motoričnega učenja ter ob upoštevanju varnosti. Zelo je pomembno, da vsaka dejavnost predstavlja otrokom izziv in je ne dojemajo kot vadbo, kar dosežemo z elementi igre, s postavljanjem v konkretne situacije (npr. preskok potočka) ter z uporabo zadostnega števila gibalnih elementov, ki so otrokom blizu (npr. lovljenja, preskoki, skoki v globino, meti, itd.)

Vsaka učna enota se vedno konča s »kombotom« oziroma kombinacijo naučenega. Sestavljeni so iz 5-7 naučenih elementov, ki jih povežemo v niz. Kombinacijo vedno sestavlja po en »težji« element (npr. plezanje) ter 1 ali 2 »lahka« elementa (npr. hoja, vaje ravnotežja). Kombo traja 5-7 minut ali 3-7 serij brez postanka ali počitka. Pomembno je, da se vadeči ves čas premika, med posameznimi elementi lahko hodi, teče, se plazi, odvisno od želene zahtevnosti.

Otroke razdelimo v dve ali tri skupine (odvisno od velikosti celotne skupine). Ena skupina se loti »kombota«, druga počiva ali skrbi za posamezne ovire ter varnost.

Izvajamo jih lahko v telovadnici, težimo pa k temu, da jih čim več izvajamo zunaj v naravi, če je mogoče z minimalno obutvijo ali celo bosi.

S kombinacijami utrjujemo naučene tehnike, vendar je treba paziti, da zaradi utrujenosti ne pride do napak v tehniki, pravilni drži, dihanju itd. V kolikor opazimo nekaj od tega, je treba zmanjšati intenzivnost. S »komboti« vplivamo na splošno telesno pripravljenost v smislu razvijanja motoričnih spretnosti, kot tudi na razvoj srčno-žilnega in dihalnega sistema.

2.4.3 Organizacijska shema

Tabela 1: Dejavnosti po dnevih

1. DAN	Določitev konkretnih dejavnosti in ciljev. Sestava ter predstavitev konkretnega tedenskega urnika. Razdelitev v skupine.
2. DAN	Izvajanje izbranih dejavnosti po urniku.
3. DAN	
4. DAN	
5. DAN	Postavitev poligona. Skupine izvajajo učinkovite prehode med posameznimi gibanji na kompleksnem terenu.

2.4.4 Oprema

1. Za izvajanje vaj ravnotežja potrebujemo 4 x 3metrske deske debeline 10x4 cm in »slackline«.

2. Za učenje dvigovanja in nošenja potrebujemo 10 različnih bremen od 1 do 30 kilogramov (medicinke, vreče s peskom, uteži …).
3. Za učenje preskokov potrebujemo švedsko skrinjo ali nastavljivo »kozo« za zunaj.

2.4.5 Stroški

Pogoj za kvalitetno in varno izvajanje učne vsebine je nujno izobraževanje enega učitelja, ki je nosilec dejavnosti. Predlagamo Movnat Level 1 Certification, ki se izvaja tekom celega leta povsod po svetu. Za učence in dijake program ne predstavlja dodatnega stroška.

3 Zaključek

Namen šolske športne vzgoje je bogatenje znanja, razvijanje sposobnosti in lastnosti. Predstavlja pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Z redno in kakovostno športno vadbo prispevamo k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju mladega človeka, sprostitvi, nevtralizaciji negativnih učinkov večurnega sedenja in drugih nezdravih navad. Ob sprotni skrbi za zdrav razvoj ga vzgajamo in učimo, kako bo v vseh obdobjih življenja bogatil svoj prosti čas s športnimi vsebinami. Z zdravim življenjskim slogom bo tako lahko skrbel za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem.

Po mojem mnenju je šolska športna vzgoja preveč naravnana k učenju posameznih športnih panog in tekmovanju. Naravne oblike gibanj se uporabljajo predvsem na nižji stopnji izobraževanja in se kasneje v vzgojnem procesu opustijo. Tovrstno gibanje dojemamo kot smešno in otročje. Po mojem mnenju bi morali elemente naravnih oblik gibanj ohraniti skozi vse stopnje izobraževanja in jih z vsako stopnjo nadgraditi.

Učenje telesnih sposobnosti v resničnem svetu, tako v naravi kot v mestu, in biti pripravljen na izzive, ki jih lahko povzročijo nepredvideni dogodki, kot so nesreče, vojne, ali pa le zmožnost pomagati sočloveku, je tisto, kar nas dela to, kar smo v svojem bistvu. Naravno gibanje postaja vedno bolj prepoznavno v fitnes skupnosti, pri trenerjih različnih športnih panog in vojski ter pri izvajalcih programov ohranjanja zdravja. Nihče ne začne z ničle, kajti prav vsi imamo v sebi nek nivo zmožnosti naravnih oblik gibanj. Le prebuditi jih je treba.

4 Viri in literatura

1. CEMIČ, A. *Motorika predšolskega otroka*. Ljubljana: dr. Mapet. 1997.
2. http://cpr.sagepub.com/content/early/2012/12/10/2047487312471759?mc_cid=3a04a71b1f&mc_eid=ae145d65a3
3. MCDOUGAL, C. *Born to run*. New York: Vintage books, Random House LLC. 2009.
4. MCDOUGAL, C. *Natural born heroes*. New York: Random House LLC. 2015.
5. *NATURAL movement fitness.*MovNat, LLC. 2015. Pridobljeno na Movnat delavnici v Ljubljani. November 2015.
6. NICK, H. The workout that world forgot. [Online]. Outside magazine. Januar 2011. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.outsideonline.com/1896516/workout-time-forgot.
7. PISTOTNIK, B. *Osnove gibanja*: gibalne sposobnosti in osnovna sredstva za njihov razvoj v športni praksi. 2. popravljena in dopolnjena izd. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport. 2003.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Marijana Marinšek

UČENJE ZA ŽIVLJENJE SKOZI PROGRAM MEPI

LEARNING FOR LIFE THROUGH DOFE AWARD

Povzetek

Program MEPI ali DofEAward (DukeofEdinburgh's Award) je program osebnega razvoja posameznika, ki temelji na individualnem izzivu in je zato še posebej primeren za vse mladostnike, ne glede na njihove fizične in umske omejitve. MEPI je odlično dopolnilo formalnemu izobraževanju, saj udeležencem omogoča pridobivanje veščin, spretnosti in znanj, ki jih skozi formalno izobraževanje ne dobijo ali jih dobijo premalo, jih pa potrebujejo za spoprijemanje z izzivi, ki jih srečujejo na svoji življenjski poti. Program od udeležencev terja vztrajnost pri doseganju ciljev skozi daljše časovno obdobje in jim zagotavlja trajno popotnico in vir motivacije pri soočanju z življenjskimi izzivi. Program dobiva veliko pozitivnih povratnih informacij s strani udeležencev in njihovih staršev, še posebej pa se je, kot poročajo nekatere izvajalske institucije, izkazal kot program prijazen do udeležencev s posebnimi potrebami, saj jim omogoča, da kljub svojim omejitvam raziščejo svoje potenciale, dosežejo uspeh in se osebnostno razvijejo.

Ključne besede: MEPI, izobraževanje mladostnikov, posebne potrebe

Abstract

DofEAward (DukeofEdinburgh's Award) is a youth achievement award enabling one's personal development whilst focusing on individual challenge and is therefore especially suitable for all youngsters, regardless of their physical and intellectual disabilities. DofE Award is an excellent addition to formal education since it allows participants to gain skills and knowledge not gained through formal education that are needed to face the challenges awaiting them in the future. Participants need to be persistent in achieving their goals throughout a longer period of time, which gives them a good foundation for the future and motivation to deal with life's challenges. There is a lot of positive feedback on the award coming from participants and their parents, especially those with special needs, because it enables them to develop skills and attitudes to become more rounded, confident adults despite their disabilities.

Key words: DofE Award, teaching youngsters, special needs

1 Uvod in teoretična izhodišča

Vedno več ljudi se pritožuje nad rigidnostjo našega šolskega sistema, ki se ne prilagaja dovolj hitro spreminjajočemu se svetu in potrebam posameznika, da je v takšnem svetu uspešen. Zdi se tudi, da v šole prihaja vedno več otrok s posebnimi potrebami, ki jim z upoštevanjem priporočil iz njihovih odločb in pripravo individualiziranih programov bolj ali manj pomagamo pri pripravi na samostojno življenje. Pri pripravi posameznika na življenje smo v šolah namreč precej omejeni z učnim načrtom, ki nam določa, katere vsebine moramo v razredih predelati, pa čeprav morda nekaterim na njihovi življenjski poti nikoli ne bodo koristile. Zato se mnogi v šolskem sistemu počutijo omejene in iščejo nove poti, kako priti do znanja, ki bi ga potrebovali, pa ga v šoli morda ne dobijo ali pa ga ne dobijo dovolj.

Program MEPI je oblika neformalnega izobraževanja, ki udeležencem omogoča prosto izbiro pri tem, kaj bi se radi naučili in kakšno raven znanja bi radi dosegli. Skozi ta proces pa pridejo do vrste drugih spoznanj, ki jim omogočijo uspešnejšo življenjsko pot. Menim, da je program MEPI še posebej primeren za udeležence s posebnimi potrebami, ker jim omogoča individualnost in lažje doseganje napredka na posameznih področjih. MEPI jim omogoča enakovrednost z ostalimi udeleženci, saj vsem udeležencem postavlja iste standarde.

2 MEPI in posebne potrebe

2.1 Kaj je MEPI?

MEPI (Mednarodno priznanje za mlade) je program, ki mladim med 14. in 25. letom omogoča odkrivanje, razvijanje in uresničevanje svojih potencialov. Mladim omogoča, da se z aktivno udeležbo na štirih področjih (prostovoljstvo, veščine, šport in odprava) razvijajo v aktivne, odgovorne in zadovoljne posameznike, ki so se sposobni spoprijemati z izzivi življenja.

Program MEPI izvira iz Anglije, saj ga je leta 1956 ustanovil princ Filip, mož britanske kraljice Elizabete II. in vojvoda Edinburški, v sodelovanju z nemškim pedagogom in zagovornikom izkustvenega učenja Kurtom Hahnom ter lordom Huntom, vodjo prve uspešne odprave na Mount Everest. V tujini je program znan kot Priznanje vojvode Edinburškega ali DofEAward (DukeofEdinburgh's Award).

2.2 Koncept programa MEPI

Koncept programa MEPI je individualen izziv. Gre za program osebnega razvoja, v katerem se mladi spopadajo z izzivi, ki si jih postavijo sami. Je uravnotežen, netekmovalen program prostovoljnih aktivnosti, ki spodbuja osebnostno rast, samozaupanje, vztrajnost ter odgovornost do samega sebe in skupnosti.

Program temelji na desetih načelih:

- Ne-tekmovalnost – Edina tekma udeleženca poteka s samim seboj in s svojimi cilji.
- Splošna dostopnost – Program je dostopen vsem mladim med 14. in 24. letom, ki to želijo, ne glede na njihove fizične in mentalne omejitve.
- Prostovoljnost – Udeležba v programu je popolnoma prostovoljna in poteka v prostem času mladih.
- Prilagodljivost – Udeleženci si, v sodelovanju z mentorji in inštruktorji, sestavijo svoj program in postavljajo cilje, glede na lastne sposobnosti, prednostne naloge in starost.
- Uravnoteženost – Mladi se skozi program srečujejo z izzivi na 4 različnih področjih – prostovoljstvo, veščine, šport, odprava. S tem program zagotavlja uravnotežen vsestranski razvoj mladostnika.
- Napredovanje – Z napredovanjem udeleženca na višjo stopnjo programa se povečuje tudi njegov vložek. Hitrost napredovanja je odvisna od vsakega posameznika.
- Usmerjenost k dosežkom – Dokončanje programa mora mladostniku predstavljati izziv. Mladostnik si mora postaviti osebne izzive, se z njimi spoprijeti in jih tudi uspešno premagati.
- Osebni razvoj – Program mlade opremi z znanji, veščinami in osebnostno-socialnimi kvalitetami (komunikacija, sodelovanje, reševanje problemov, kreativnost in kritično mišljenje, vodenje, pravičnost, odgovornost, spoštovanje, pripadnost skupnosti, solidarnost itd.).
- Maraton in ne sprint – Program poudarja postopnost v doseganju ciljev in napredovanju na višjo stopnjo. Program je razdeljen po stopnjah, kar od

udeležencev terja vztrajnost in predanost in ne le trenutno navdušenje, pri doseganju ciljev skozi daljše časovno obdobje.

- Zabava – Mladi se najhitreje in najraje učijo, kadar se ob tem tudi dobro počutijo.

2.3 Vključenost mladih v MEPI

Do danes se je program razširil v več kot 140 držav in s svojo fleksibilnostjo privabil več kot 9 milijonov mladih. Program verjetno doseže toliko mladostnikov, ker se lahko izvaja kjerkoli, v šolah, mladinskih centrih, vzgojno-izobraževalnih zavodih, centrih za socialno delo, nevladnih organizacijah oziroma povsod, kjer je izražen interes za delo z mladimi. MEPI je edinstven, saj ne izključuje nikogar in vključitev omogoča vsem mladostnikom ne glede na spol, raso, versko ali politično prepričanje, socialni status ter umske in telesne zmogljivosti.

2.4 MEPI v šolah

Program MEPI s svojim konceptom in filozofijo predstavlja odlično dopolnilo formalnemu izobraževanju in s tem mlade dela bolj imune na današnja gospodarska, družbena in okoljska tveganja ter jim omogoča lažje in hitrejše vključevanje tako v civilno družbo kot na trg delovne sile, ki je dandanes izredno zahteven in nestabilen. MEPI obstoječim obšolskim programom oz. aktivnostim ni konkurenčen, temveč jih dopolnjuje.

V Sloveniji se je program MEPI v šolah pričeli širiti in vpeljevati s šolskim letom 2004/05. Delo mentorjev v programu MEPI je priznano tudi s strani MŠŠ.

2.5 Koristi programa MEPI

Koristi od programa MEPI imajo vsi udeleženci, tako mladi, pedagoški in strokovni delavci kot tudi izvajalske institucije.

Sodelovanje v programu mladim omogoča, da bogatijo svoje izkušnje na področju izobraževanja in razvijajo dodatne veščine, da pokažejo vztrajnost in si pridobijo samozaupanje za samostojno sprejemanje odločitev, dosegajo rezultate pri dejavnostih, ki niso nujno del učnega programa, napredujejo v osebnem in družbenem razvoju ter uživajo v procesu učenja in razvijejo lastni učni program.

Zaposlenim v šoli sodelovanje v programu daje možnost dela z udeleženci v neformalnem okolju, zunaj šolskih klopi, kar pogosto izboljša odnose z mladimi, še posebej s tistimi, ki ne marajo uradnega šolskega okolja. Prav tako strokovnim delavcem omogoča izboljšanje njihovih organizacijskih in strokovnih veščin ter jim daje možnost prejeti priznanja za zasluge na področju obšolskih dejavnostih.

Čas, ki ga ljudje preživijo v šoli in aktivno sodelujejo pri Programu MEPI, predstavlja tudi edinstveno priložnost za priznanje in akreditacijo obšolskih dejavnosti. Z izvajanjem programa šola lahko izboljša obete svojih učencev ali dijakov za prihodnost, kaže zavezanost šole mladim, spodbuja razvoj lokalnih mrež in zvez ter izboljša promocijo šole v skupnosti, obenem pa spodbuja partnerski pristop med šolo, starši in mladimi.

2.6 Kaj obsega MEPI?

Program sestoji iz treh težavnostnih stopenj: bronasta, srebrna in zlata in štirih obveznih področij: prostovoljno delo, odprava, veščine in rekreativni šport. Na zlati stopnji sledi še dodatna zahteva – projekt neznani prijatelj.

Udeleženci (pod mentorstvom) izberejo svojo aktivnost na vsakem izmed štirih področjih na posamezni stopnji in sledijo zastavljenim ciljem oz. zahtevam. Posamezna dejavnost se jim zapisuje v t.i. Indeks dosežkov, ki ga lahko uporabijo kot referenco pri nadaljnjem šolanju oziroma pri iskanju zaposlitve.

2.7 Področja programa

2.7.1 Prostovoljstvo

Namen tega področja je spodbuditi prevzemanje družbenih vlog in prostovoljno delo. Mladi lahko skozi kakršnokoli dejavnost v korist skupnosti svoj prosti čas posvečajo družbeno koristnemu delu in se tako učijo spoštovanja potreb drugih, s čimer pripomorejo k njihovemu dobremu počutju. Naučijo se zaupati drugim in si pridobiti njihovo zaupanje, zavejo se svojih prednosti in slabosti ter si povečajo samozavest, premagujejo predsodke in strahove, izvajajo ukrepe za zagotavljanje enakosti v skupnosti in se učijo sprejemanja odgovornosti.

2.7.2 Rekreativni šport

Namen tega področja je spodbuditi sodelovanje in napredek v rekreativnih športih. Mladi lahko izbirajo med mnogo različnimi dejavnostmi, pri čemer upoštevajo lastne želje, sposobnosti in priložnosti. Z dejavnostjo se lahko že ukvarjajo in jo skozi program MEPI samo nadgradijo ter dosežejo na novo postavljene cilje, lahko pa si izberejo nekaj povsem novega. Ob tem z redno fizično aktivnostjo ohranjajo ali celo izboljšajo svojo telesno pripravljenost, odkrivajo nove zmožnosti, z izboljševanjem svojih dosežkov povečajo samozavest, stremijo k višjim osebnim ciljem, si postavljajo izzive in se z njimi spopadajo ter spoznajo občutek zadovoljstva ob osebnem dosežku.

2.7.3 Veščine

Namen tega področja je spodbuditi razvoj praktičnih in socialnih veščin ter osebnih interesov. Mladi lahko izbirajo med praktičnimi ali teoretičnimi vsebinami, ki niso fizične narave oziroma ne spadajo na področje rekreativnih športov. V okviru tega področja lahko pridobijo poklicne spretnosti in povečajo svojo možnost zaposlitve, razvijejo praktične in socialne veščine, vzpostavijo stik z novimi ljudmi, organizirajo in obvladujejo svoj čas, odkrivajo, kako poiskati informacije, delajo z drugimi in uživajo v skupinskih dejavnostih ter odkrivajo svoje nove talente.

2.7.4 Odprave

Namen tega področja je spodbujati raziskovalni in pustolovski duh ter se povezati s skupino.
Pustolovščina mora obsegati samostojno in neodvisno popotovanje po deželi ali na vodi s točno določenim namenom, udeleženci pa uporabljajo zgolj svojo fizično moč brez pomoči motornih vozil. Odločitev o tem, kje in na kakšen način bo potekala odprava, je na strani udeležencev.
V sklopu priprav na odpravo se mladi seznanijo z veščinami kampiranja in s higieno, s potrebno opremo, prehrano in kuhanjem, vključno z načrtovanjem jedilnika, z zdravjem in varnostjo, s prvo pomočjo in z ravnanjem v sili, naučijo se orientirati v naravi in poiskati pot, pot načrtovati in delovati v timu.

2.8 MEPI = ZA VSE?

Na letošnjem MEPI forumu smo se udeleženci, mentorji in voditelji odprav, pogovarjali o primernosti programa za različne udeležence in se na eni izmed delavnic tudi pobliže spoznali s primernostjo programa MEPI za učence in dijake s posebnimi potrebami.

Mladi s posebnimi potrebami lahko vstopijo v program MEPI prav tako kot vsi ostali, ne glede na to, ali so prikrajšani umsko ali fizično. Pomembno je le, da razumejo vsebino programa. Vsi mladi se v program vključujejo pod istimi pogoji, pri udeležencih s posebnimi potrebami pa so včasih potrebna določena odstopanja, ki pa nikakor ne pomenijo znižanje MEPI standardov.

Medtem ko se mentorji pogosto srečujemo z izgubo začetnega navdušenja in padcem motivacije pri udeležencih, so mentorji, ki delajo z udeleženci s posebnimi potrebami, poročali o nepričakovanem interesu, zagnanosti in samoiniciativnosti udeležencev s posebnimi potrebami.

Kot primer dobre prakse sta mentorici OŠ Vojke Šmuc Izola predstavili izpeljavo bronaste odprave štirih vedenjsko precej problematičnih učencev, ki sta jih načrtno pripravljali in vključevali v aktivnosti že leto prej. Odpravo so uspešno opravili in v MEPI zase našli svojevrsten izziv. Mentorji OŠ Marije Vere iz Kamnika poročajo o uspešni vključitvi dveh dislektikov in dveh učencev z diskalkulijo. Na OŠ Domžale so v šolskem letu 2015/2016 vključili že drugega učenca z Downovim sindromom. Poročajo o tem, da so takšni otroci bolj motivirani v primerjavi s tistimi brez težav in tudi bolj angažirani in samoiniciativni. Na STPŠ Trbovlje so v sodelovanju s Srednjo šolo Zagorje v skupino za odpravo vključili tudi dijake z odločbami, med drugim dijaka z epilepsijo in gibalno oviranostjo. Na OŠ Livada Velenje pa v letu 2016/2017 načrtujejo vključitev učenke na invalidskem vozičku, kar bi bil pri nas prvi primer.

Vsi mentorji zatrjujejo, da udeleženci s posebnimi potrebami sicer potrebujejo pomoč ostalih v skupini, vendar pa je uspešno doseganje zastavljenih ciljev skupine zanje zelo pomembna potrditev, ki jo dobijo pri premagovanju za njih še posebej velikih ovir. Vsi se strinjajo, da ogromno pridobijo tudi ostali udeleženci skupine.

2.9 Zgodbe o uspehu

Da je MEPI primeren za vse udeležence in odličen program tudi za udeležence s posebnimi potrebami pričajo tudi zgodbe o uspehu iz tujine. Največ težav imajo udeleženci na področju odprav, vendar tudi te ovire uspešno premagujejo.

Skupina petih udeležencev iz Cambridgea, med katerimi en udeleženec ni mogel premikati nog, drugi pa je imel amputirano nogo, se je spopadla z izzivom že pri načrtovanju poti in izbiri prevoznega sredstva. Z dobrim načrtovanjem, ustreznim treningom in pripravo na končno odpravo ter s pomočjo mentorjev, je skupina uspela najti ustrezno traso, ki je bila vsem udeležencem v izziv, kljub vsemu pa odprava za njih ni predstavljala nemogočega izziva. Z izbiro koles so ustvarili enake pogoje za vseh pet udeležencev, saj je bilo vseh pet na primerljivi stopnji kolesarskih izkušenj in pripravljenosti. Tako so lahko vsi zaključili odpravo, kar pa v primeru hoje ne bi bilo mogoče. S pomočjo mentorjev pri načrtovanju so udeleženci preizkusili svoje osebne meje in s tem povečali svojo samozavest na dolgi rok. Skupina je s tem podvigom pridobila spretnosti, ki jih je potrebovala za samozadostnost na odpravi in sedaj kolesarijo več kot prej. Prav tako so za uspešno odpravo razvili spretnosti delovanja v skupini ter prilagajanja različnim potrebam in sposobnostim udeležencev, kar jim je omogočilo biti kos izzivom in zaključiti odpravo na zlati stopnji.

Da je priznanje dosegljivo vsem, ne glede na posebne potrebe udeleženca, je prav tako v Veliki Britaniji dokazala odprava štirih udeležencev, treh s cerebralno paralizo in enega z displazijo kolka. Pri štirih ljudeh, ki imajo težave pri hoji, od tega sta dva celo na invalidskem vozičku, pomeni to dodaten čas in napor pri pripravi na odpravo. Skupini je uspelo dobiti sponzorska vozička, prilagojena za uporabo na razgibanem terenu. Kljub vsemu so udeleženci morali delovati kot ekipa, saj so se ponekod morali povleči tudi z vrvjo čez zahtevnejše dele. Cilj njihove odprave je bil raziskati, kako je področje dostopno gibalno oviranim in kako bi se lahko stanje popravilo, pri čemer so udeleženci pokazali neverjetno vztrajnost in motivacijo in ravno tako uspešno zaključili odpravo na zlati stopnji.

Iz Velike Britanije prihaja tudi zgodba o Grace, ki ima cerebralno paralizo in hodi s pomočjo bergel ali pa uporablja invalidski voziček. Grace je bila odločena, da bo kljub svojim omejitvam dokončala odpravo na isti stopnji kot njeni prijatelji. Odločila se je za hojo, kar ji je dalo fantastičen občutek uspeha. Skupina se je ob tem morala naučiti zaupati Grace glede

njenih zmožnosti, prav tako pa je bilo potrebno veliko timskega dela in prilagajanja njenim potrebam. Kljub temu, da morda odprava za koga v skupini ni bila fizično dovolj naporna, pa so zaradi vključenosti Grace vsi toliko bolj razvili druge veščine, na primer veščino komunikacije, odgovornost in samostojnost.

Iz Walesa poročajo o uspešni zlati odpravi, na kateri so udeleženci uporabljali kombinacijo invalidskega vozička, hoje in vožnje s kanujem. Štirje udeleženci so namreč imeli kompleksne posebne potrebe, med drugim tudi avtizem in cerebralno paralizo. Na ta način so poskrbeli, da nihče pri premikanju ni bil omejen, obenem pa se je srečal z izzivom in s priložnostjo, da se je naučil nove veščine. Svojevrsten izziv za voditelje je bil tudi najti primerno traso za električni voziček in hkrati dovolj zahtevno za ostale udeležence, ki so hodili.

Uspešno je odpravo opravila tudi Kirsty, ki ima cerebralno paralizo in je do trinajstega leta bila na invalidskem vozičku. DofE so Kirsty pomagali pri nakupu električnega tricikla, ki ji je omogočil, da je opravila odpravo in ji sedaj omogoča tudi kolesarske počitnice s svojimi brati in sestrami. Kirsty je kljub svojim omejitvam v okviru programa še aktivna in se ukvarja z zumbo in s karatejem.

Popolnoma gluhemu in skoraj slepemu Rogerju z učnimi težavami je program predstavil prijatelj s cerebralno paralizo. Tako kot za mnoge je za Rogerja največji izziv predstavljalo področje odprav. S pomočjo mentorjev so zanj poiskali ustrezno skupino, ki mu je s skrbjo za njegove posebne potrebe omogočila, da je v celoti sodeloval in uspešno opravil odpravo. Po zaključeni odpravi se je lahko priključil lokalnim pohodnikom, kar bi za nekoga z njegovimi omejitvami bilo izredno težko, če se tako kot Roger ne bi naučil komunikacije in socialnih veščin, kar mu je omogoči DofE Award.

Ena izmed prvih udeleženk s posebnimi potrebami, ki je dosegla zlato priznanje v Essexu, Katy, pravi, da je vse mogoče in da sicer lahko traja malo dlje, vendar, ko dosežeš svoj cilj je časovni dejavnik nepomemben. Katy ima ohromelost leve strani telesa, Chronovo bolezen in disleksijo, vendar je kot pogumna posameznica odločena dokazati napačen pogled na ljudi z omejitvami, kar ji je omogočil ravno ta program. Zaradi fizičnih omejitev je zanjo bilo najzahtevnejše ravno področje odprav, vendar s pomočjo soudeležencev ji je tudi to uspelo ob tem pa je pridobila še nekaj dobrih prijateljev. Na področju veščin se je naučila voziti avto, kar je zanjo neprecenljiva veščina, saj ji omogoča samostojnost pri potovanju in vzdrževanju stikov s svojo družino in prijatelji.

V Veliki Britaniji in Avstraliji so šli še korak naprej. Ustanovili so sklad namenjen udeležencem v programu, ki so socialno ogroženi ali izključeni iz družbe. Tako so lahko program še bolj približali udeležencem. V Avstraliji so se posebej osredotočili na vključevanje udeležencev s cerebralno paralizo, mišično distrofijo in tistih, ki so na kakršenkoli drug način zapostavljeni, predvsem zaradi okolja od koder izvirajo. Prav tam poročajo o velikem uspehu programa pri vključevanju posameznikov z avtizmom, intelektualnimi in fizičnimi omejitvami ter nevrološkimi motnjami. Poročajo tudi o zelo pozitivni povratni informaciji s strani udeležencev in njihovih staršev.

Udeleženka z mišično distrofijo iz Avstralije je, kot pravi, občudovala ljudi brez omejitev, ki se na svoji življenjski poti lahko odločajo med različnimi možnostmi, ki jih sama ni imela, saj je **ž**ivela v svojem preprostem svetu, dokler ji niso predstavili programa, ki ji je življenje postavil na glavo. Z udeležbo v DofE je pričela verjeti, da ima vse, kar imajo drugi, in zbrala moč, da se bojuje za dosego svojih sanj. Program ji je omogočil, da je korak bližje svoji prihodnosti in svojim sanjam.

3 Zaključek

Program MEPI je drugačen pristop pridobivanja znanja od klasičnega, ponujenega v šolah, saj udeležencem dopušča, da v dogovoru z mentorji in inštruktorji sami oblikujejo svoj program pridobivanja znanja, spretnosti in veščin, s tempom, ki ga zmorejo sami. Drugačen je tudi v tem, da vsem udeležencem omogoča uspeh, ne glede na talent, začetno znanje in fizične ter umske omejitve. Z individualnim pristopom in delom v manjših skupinah vsem omogoča, da pokažejo svoje talente, ki v prenatrpanih razredih mnogokrat ostanejo skriti.

Zgodbe o uspehu dokazujejo, da je MEPI še posebej primeren za udeležence s posebnimi potrebami, saj jim omogoča, da se dokažejo in uspejo, kljub svojim omejitvam, kar je še posebej pomembno za izgradnjo njihove samozavesti. Udeležencem omogoča, da raziščejo svoje potenciale in dosežejo uspeh, da osebnostno zrastejo in se kljub svoji oviranosti povežejo z ostalimi udeleženci. Omogoča jim, da se spoprimejo s svojimi omejitvami in okrepijo samozavest, saj spoznajo, kaj lahko dosežejo samostojno in kje lahko iščejo prilagoditve pri svojih omejitvah. Program udeležencem omogoča, da sledijo svojim ciljem, s tem pa krepijo občutek moči in neodvisnosti. Omogoča jim aktivno udeležbo v programu in

jim daje možnost, da so v načrtovanje vključeni, kar jim daje občutek uspeha. Dviguje motivacijo in omogoča, da so udeleženci motivirani in da se fokusirajo na svoje možnosti in ne na svoje omejitve.

MEPI ponuja tudi odlično izbiro za kvalitetno preživljanje prostega časa in odlično dopolnjuje vsebine, ki se jih mladi učijo v šoli. Mlado osebo opremi s spoznanji in z vrednotami, ki so dobra popotnica za življenje, in predstavlja dobrodošlo dopolnitev interesnih dejavnosti za katerokoli šolo.

4 Viri in literatura

1. *MEPI: Mednarodno priznanje za mlade*. [Online]. [Citirano 24. avg. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://mepi.si/.
2. *PRIROČNIK za mentorje programa MEPI – Mednarodno priznanje za mlade*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod MEPI.
3. *SPECIAL projects*. [Online]. [Citirano 23. avg. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.dukeofed.com.au/supporting-us/special-projects/.
4. *SUCCESS stories*. [Online]. [Citirano 23. avg. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.dofe.info/en/content/cms/leaders/additional-needs/success-stories/.
5. *ŠOLE in Mednarodno priznanje za mlade*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod MEPI.

Gimnazija Celje - Center

Danijela Marolt

DIJAKOM PRIJAZNI GRAFI KOTNIH FUNKCIJ

STUDENTS FRIENDLY GRAPHS OF TRIGONOMERTIC FUNCTIONS

Povzetek

To je prispevek o risanju grafov kotnih funkcij na drugačen, inovativen način, ki se ga dijaki z lahkoto naučijo. Gre za preplet poznavanja lastnosti kotnih funkcij s spretnim računskim postopkom. Zanj je značilen daljši ponavljajoči se računski del s katerim dobimo koordinate značilnih točk in neposredno narisan graf dane kotne funkcije. Metoda je bila testirana in potrjena z mnogimi uspešnimi generacijami dijakov Gimnazije Celje – Center.

Ključne besede: graf, lastnosti funkcije, matematika, trigonometrija

Abstract

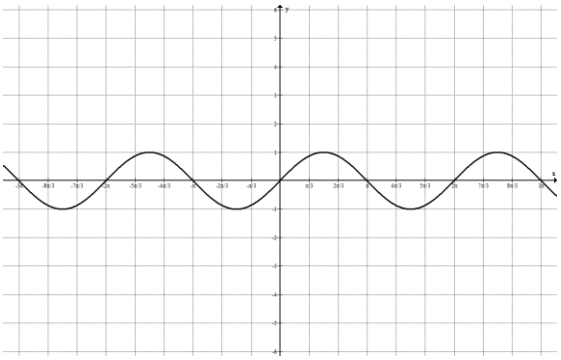
This article presents different, innovative and easy to learn way of drawing graphs of trigonometric functions for students. It is interlacement of knowledge of characteristics of trigonometric functions and skillful computational procedure. Longer repeating computational part led to coordinates of characteristic points and direct to graph of given trigonometric function. This method was tested and proven by many successful generations of Gimnazija Celje – Center students.

Key words: characteristics of function, graph, mathematics, trigonometry

1 Grafi kotnih funkcij

Dijaki spoznajo kotne funkcije pri matematiki v drugem letniku kot zaključek in logično nadaljevanje poglavja o geometriji v ravnini. Definicijam in osnovnim zvezam iz drugega letnika pa v tretjem letniku gimnazije dodamo še adicijske izreke s posledicami, grafe kotnih funkcij z lastnostmi, krožne funkcije, trigonometrične enačbe in drobtinico uporabe vsega tega v drugih znanostih ter vsakdanjem življenju. Snov se med sabo izredno povezuje, nadgrajuje in verjetno ni potrebno posebej poudarjati, da je večini dijakom to med najmanj priljubljenimi matematičnimi poglavji, če že ne zaseda prvo mesto po nepriljubljenosti.

Ko se lotimo risanja grafov, dijaki vedo tudi, da so kotne funkcije periodične funkcije in poznajo njihovo sodost oz. lihost. Poučevanje začnemo z grafom funkcije sinus, ki ga dobimo s pomočjo enotske krožnice. Pri tem upoštevamo, da neodvisno spremenljivko x predstavlja velikost kota merjenega v radianih, ordinata y pa je presečišče premičnega kraka središčnega kota z enotsko krožnico oz. vrednost funkcije sinus tega kota. Graf, ki ga na koncu dobimo, je takšen:



Iz grafa znajo dijaki prebrati mnoge lastnosti, posebej pomembno za nadaljnje delo pa je, da si zapomnijo koordinate ničel funkcije ter njene največje in najmanjše vrednosti:

ničle: $x = k\pi, y = 0$

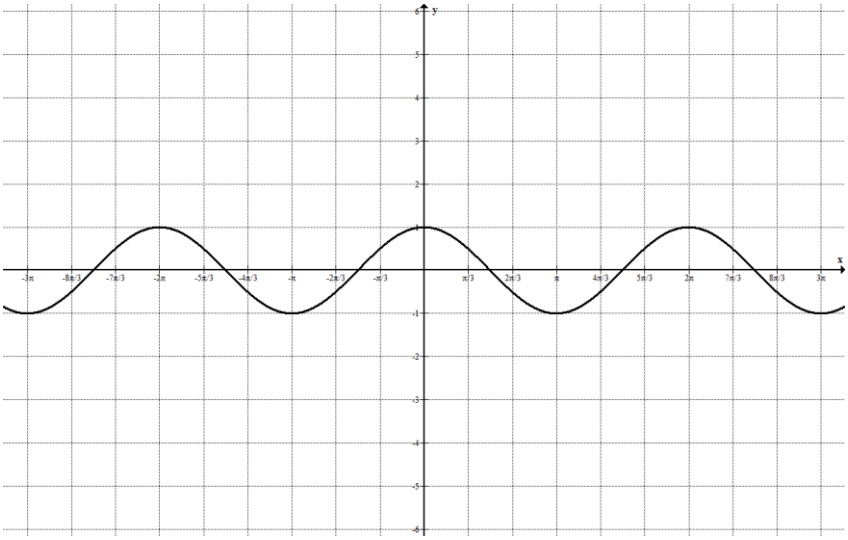
maksimumi: $x = \frac{\pi}{2} + 2k\pi, y = 1$

minimumi: $x = -\frac{\pi}{2} + 2k\pi, y = -1$

$k \in \mathbb{Z}$

Medtem ko smo si profesorji matematike in avtorji učbenikov enotni kako dijakom predstaviti graf kotne funkcije sinus, pa se naša mnenja o tem, kako narisati grafe ostalih kotnih funkcij razlikujejo. Lahko jih dobimo spet s pomočjo enotske krožnice ali pa uporabimo zveze med kotnimi funkcijami. Do kosinusa tako pridemo s pomočjo zveze med komplementarnimi koti, $\cos x = \sin\left(\frac{\pi}{2} - x\right)$, do tangensa z osnovno zvezo $\tan x = \frac{\sin x}{\cos x}$ in upoštevanjem lastnosti racionalnih funkcij in ravno tako do kotangensa, $\cot x = \frac{\cos x}{\sin x}$.

Ne glede na izbor nadaljevanja poučevanja, dijaki spoznajo, da ima graf kotne funkcije kosinus tudi obliko sinusoide:



Pri zapisu vseh lastnosti funkcije je ponovno potrebno posebej poudariti pomembnost ničel, največjih in najmanjših vrednosti za nadaljnje delo:

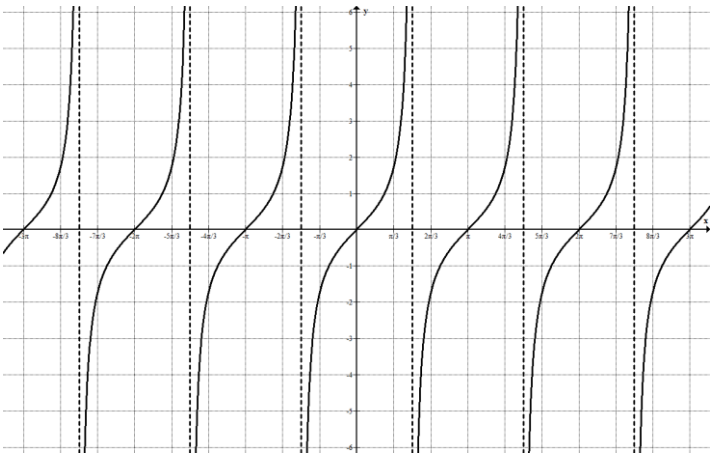
ničle: $x = \frac{\pi}{2} + k\pi, y = 0$

maksimumi: $x = 2k\pi, y = 1$

minimumi: $x = \pi + 2k\pi, y = -1$

Posebno poglavje sta grafa funkcij tangens in kotangens. Preden začnemo risati grafe teh dveh funkcij, postanejo dijaki že zelo vešči v risanju sinusoid, zato jim prehod na novo obliko grafa funkcij običajno ne predstavlja večjih težav.

Graf kotne funkcije tangens:

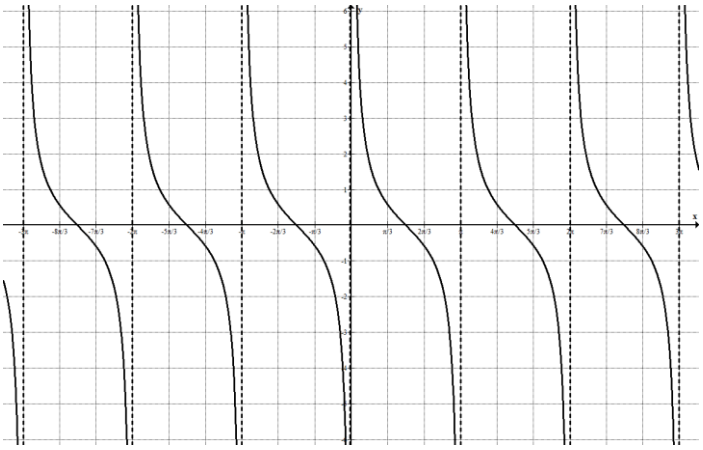


ničle: $x = k\pi$

poli: $x = \frac{\pi}{2} + k\pi$

$k \in \mathbb{Z}$

Graf kotne funkcije kotangens:



ničle: $x = \frac{\pi}{2} + k\pi$

poli: $x = k\pi$

$k \in \mathbb{Z}$

Osnovne oblike grafov funkcij se naučijo dijaki premikati in raztegovati v smeri obeh koordinatnih osi že v drugem letniku. Zato je potrebno snov ponoviti in nadgraditi s kotnimi funkcijami.

V zapisu poljubne kotne funkcije

$$\mathrm{f(x) = A\sin(Bx - C) + D}$$

predstavlja A razteg v smeri ordinatne osi, B razteg v smeri abscisne osi, C premik v smeri abscisne osi in D premik v smeri ordinatne osi (uporabljena je funkcija sinus brez škode za splošnost).

Na ta način dijaki večinoma brez težav rišejo grafe kotnih funkcij z enim ali največ dvema premikoma in/ali raztegoma, pa še to večinoma le v smeri ordinatne osi. Pri premikih in raztegih v smeri abscisne osi jim težave povzroča zaporedje premika in raztega glede na obliko zapisa. Če se število premikov in raztegov še poveča, pa pogosto postanejo grafi povprečnega dijaka abstraktna slika neprepoznavnih krivulj po videzu bližje sodobni umetnosti kot matematiki.

2 Grafi kotnih funkcij na dijakom prijazen način

Zgornji, za marsikoga paradoksalni naslov, se je v več kot desetih letih učenja risanja grafov kotnih funkcij v programih gimnazija, umetniška gimnazija likovne smeri in predšolska vzgoja izkazal kot resničen. Dolgo časa sem premišljevala kako bi tudi tistim dijakom, ki jim matematika ni ravno močnejša plat, razložila, osmislila in poenostavila tako kompleksno in zahtevno snov kot je risanje grafov kotnih funkcij. Izkazalo se je, da se lahko tega postopka naučijo čisto vsi dijaki, če so le pripravljeni delati. Predvsem mi je iz leta v leto v veliko zadovoljstvo, ko jih gledam, kako so ponosni nase, ko jim uspe narisati še tako zahtevne grafe kotnih funkcij.

Postopek bom opisala na primeru funkcije $\mathrm{f(x)} = -2\sin\left(\frac{\mathrm{x}}{2} + \pi\right) + 1$, pri kateri nastopajo čisto vsi premiki in raztegi osnovnega grafa funkcije $\mathrm{f(x)} = \sin \mathrm{x}$. Če bi želeli graf takšne funkcije narisati na »klasičen« način s premiki in raztegi, bi imeli v enem koordinatnem sistemu vsaj pet različnih grafov. To je zagotovo zelo nepregledno. Če pa upoštevamo še dejstvo, da je na maturi v dani koordinatni sistem potrebno narisati le eno krivuljo, je to dodaten razlog za vpeljavo »alternativnega«, drugačnega načina risanja grafov.

Najprej izračunamo ničle. Ker gre v našem primeru za premaknjeno funkcijo, so tudi ničle osnovne funkcije $\mathrm{f(x)} = \sin \mathrm{x}$ premaknjene. Zato nazivu ničle dodamo narekovaje (»ničle«) ali pa dijake spomnim na znanje iz fizike, kjer položaju nihala, ki je enakovredno ničli trigonometrične funkcije rečemo ravnovesna lega. Torej, ravnovesna lega nihala se v našem primeru ne nahaja na abscisni osi. Moram priznati, da v vseh letih poučevanja nisem še nobene generacije dijakov prepričala v uporabo ustrezne terminologije iz fizike. Zato vso energijo usmerjam v to, da dijaki ločijo ničle funkcije od »ničel« funkcije.

Postopek računanja, drugačen od običajnega, je naslednji:

$\frac{x}{2} + \pi = k\pi$ ... argument kotne funkcije enačim z absciso vrednosti ničel iste kotne funkcije

$\frac{x}{2} = -\pi + k\pi$ ... postopek urejanja enačbe ...

$x = -2\pi + 2k\pi$ ... izrazim absciso točke, ki predstavlja ravnovesno lego nihanja

$k \in \mathbb{Z}$

$y = -2 \cdot 0 + 1 = 1$ ... izračunam še ordinato iste točke

Tako je izračunana množica točk s koordinatami $(-2\pi + 2k\pi, 1)$.

Naslednji korak je računanje skrajnih vrednosti oz. maksimumov in minimumov. Tudi tega postopka se lotimo na nov, drugačen način. Pa recimo, da se najprej lotimo maksimumov:

$\frac{x}{2} + \pi = \frac{\pi}{2} + 2k\pi$ ... argument kotne funkcije enačim z absciso vrednosti maksimumov iste kotne funkcije

$\frac{x}{2} = -\frac{\pi}{2} + 2k\pi$ ... postopek urejanja enačbe ...

$x = -\pi + 4k\pi$ ... izrazim absciso točke, ki predstavlja skrajno lego nihanja

$k \in \mathbb{Z}$

$y = -2 \cdot 1 + 1 = -1$ ... izračunam še ordinato iste točke

Postopek ponovimo še za računanje minimumov:

$\frac{x}{2} + \pi = -\frac{\pi}{2} + 2k\pi$ ... argument kotne funkcije enačim z absciso vrednosti minimumov iste kotne funkcije

$\frac{x}{2} = -\frac{3\pi}{2} + 2k\pi$ ... postopek urejanja enačbe ...

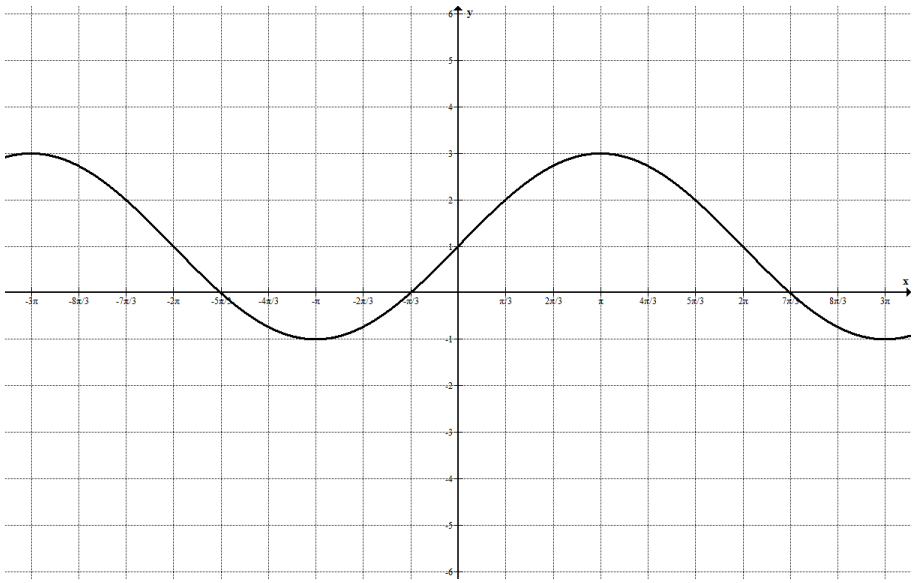
$x = -3\pi + 4k\pi$ ... izrazim absciso točke, ki predstavlja skrajno lego nihanja

$k \in \mathbb{Z}$

$y = -2 \cdot (-1) + 1 = 3$ ... izračunam še ordinato iste točke

Izkaže se, da so točke $(-\pi + 4k\pi, -1)$, maksimumi, v koordinatnem sistemu po legi pod minimumi $(-3\pi + 4k\pi, 3)$, kar je posledica negativnega koeficienta (–2), ki predstavlja razteg in hkrati zrcaljenje funkcije vzdolž ordinatne osi. Vse, kar moramo narediti je, da popravimo naziv maksimum v minimum in obratno, da bo nomenklatura primerna.

Za nekaj izbranih celih števil k izračunamo vrednosti abscis izračunanih točk. Točke narišemo v koordinatni sistem, upoštevamo periodičnost funkcije (v tem primeru je osnovna perioda 4π) in povežemo v čim bolj estetsko sinusoido:



Postopek je uporaben za katerokoli kotno funkcijo, samo da upoštevamo ustrezne vrednosti abscis ničel, maksimumov in minimumov (v okvirčkih).

3 Zaključek

V opisanem postopku, ki se bistveno razlikuje od vseh postopkov opisanih v trenutno potrjenih učbenikih matematike, je predvsem veliko računanja. Za to pa vemo, da je potrebna precejšnja natančnost. V prvi fazi dijakom ni preveč všeč in kar nergajo, ko pa novo, drugačno metodo usvojijo, nimajo več pripomb in tudi ne večjih težav z risanjem. Zaradi periodičnosti kotnih funkcij lahko tudi, preden narišejo graf, hitro ugotovijo, ali so naredili kakšno računsko napako in jo pravočasno popravijo. Najbolj zagrizeni (lahko pa rečemo tudi leni ali domiselni ali …) dijaki kmalu najdejo še kakšno bližnjico v postopku: dovolj je računati le eno izmed skrajnih vrednosti, izračunati koordinate le dveh »ničel« in ene skrajne vrednosti in še bi se našlo. Zelo spretni in hitri pri risanju grafov svojo metodo dobro izpopolnijo in s svojim entuziazmom navdušijo še ostale sošolce v razredu. V nadaljevanju snovi ugotovijo tudi, da jim opisani postopek pomaga pri reševanju trigonometričnih enačb, kar je še ena prednost obravnavane snovi.

Metoda je mnogokrat preizkušena in z vsako generacijo otrok je uspešno prestala preizkušnjo.

4 Viri in literatura

1. BON Klanjšček, M., DVORŽAK, B. in FELDA, D. *Matematika 3: učbenik za gimnazije.* 1. izdaja. Ljubljana: DZS. 2011. Str. 14 – 23.
2. *E-UM.* [Online]. [Citirano: 16. 8. 2016; 14.28]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.e-um.si.
3. *MATEMATIKA za gimnazije 3*: rešene vaje za 3. letnik gimnazije. [Online]. [Citirano: 17. 8. 2016; 15.30]. Dostopno na spletnem naslovu: https://si.openprof.com/wb/knjiga:re%C5%A1ene_vaje_iz_matematike_za_tretji_letnik_gimnazije/3/.
4. *SPATIUM novum*: matematika za gimnazije. 1. izdaja. Ljubljana: Modrijan. 2013. Str. 139 – 158.
5. *VEGA 3*: i-učbenik za matematiko v 3. letniku gimnazije. [Online]. [Zadnja sprememba: 29. 3. 2016]. [Citirano: 16. 8. 2016; 14.20]. Dostopno na spletnem naslovu: https://eucbeniki.sio.si/vega3/index.html. Str. 17 – 71.

Šolski center Celje

Gimnazija Lava

Dr. Breda Marušič

O DRUGAČNOSTI SKOZI DRAMATIZACIJO PRIPOVEDNEGA BESEDILA

ABOUT BEING DIFFERENT THROUGH DRAMATIZATION OF A PROSE TEXT

Povzetek

V prispevku predstavljam tri primere obravnavanja literarnih besedil, preko katerih dijaki ne le razmišljajo o drugačnosti in se o njej pogovarjajo, ampak se z metodo dramatizacije pripovednega besedila z njo neposredno soočajo in s tem razvijajo socialne, komunikacijske veščine ter občutek empatije do drugačnih. Izbor besedil in naloge, ki jih dijaki opravljajo, so prilagojene njihovi čustveni zrelosti in znanju o književnosti. V prvem letniku dijaki razmišljajo o drugačnosti zaradi druge narodnosti, kar jim je blizu, saj mnogi od njih izhajajo iz nacionalno mešanih zakonov ali sta neslovenske narodnosti oba starša. V drugem letniku gimnazije se skozi literarno besedilo soočijo s problemi, ki jih ustvarja socialna drugačnost. Na tej stopnji že sami tvorijo krajše dramske tekste, ki nastajajo na osnovi pripovednega besedila. V tretjem letniku skušajo napisati kompleksnejša besedila in jih tudi uprizoriti. Tema, s katero se ukvarjajo na tej stopnji, je drugačnost umetnika v povprečni, potrošniško usmerjeni družbi.

Ključne besede: drugačnost, dramatizacija, *Čefurji raus!*, *Plašč*, *Preobrazba*

Abstract

In this paper I am introducing three examples of dealing with literary texts, through which students do not only think and talk about being different, but with the method of dramatization of a prose text face it directly. By doing so they develop their social and communication skills as well as empathy towards different people. The selection of texts and tasks done by the students are tailored to students' emotional maturity and their knowledge of literature. In the first year of secondary school students think about being different in terms of nationality, which is close to them, as many of them come from mixed marriages or none of the parents is Slovenian. In the second year students tackle problems created by social inequality through literary texts. At this level they can already create short dramatic texts based on prosaic texts. In the third year they try to write more complex texts and also stage them. The theme which is dealt with at this level is the artists standing out in the average consumer-oriented society.

Key words: being different, dramatization, *Čefurji raus!, Plašč, Preobrazba*

1 Uvod in teoretična izhodišča

Drugačnost ni nekaj, kar bi se pojavilo v zadnjih desetletjih, zagotovo pa se dandanes z drugačnostjo več in bolj poglobljeno ukvarjamo ter se je učimo sprejemati. Ni še tako dolgo tega, kar so otroke, ki so bili drugačni, usmerjali v posebne ustanove in jih s tem zaznamovali ter determinirali njihovo usodo. Tudi drugačni odrasli so bili potisnjeni na družbeni rob, s katerega ni bilo možnosti vključitve v skupnost. Drugačnost namreč v ljudeh zbuja strah in nelagodje, pred katerima se pogosto branimo z agresivnim vedenjem. Danes se drugačnost – pa naj bo ta telesna, psihična, spolna, rasna ali socialna – sprejema bolj odprto, vendar kot učiteljica slovenščine pogosto opažam ravno pri nekaterih mladih ljudeh precejšnjo mero nestrpnosti do določene vrste drugačnosti (istospolnih, tujcev). Tovrstne vzorce obnašanja dobijo otroci od odraslih; priča so jim ob njihovih pogovorih o »pedrih«, »ciganih«, beguncih, »ki jim bodo odžirali kruh«, in nasploh o vseh tistih, katerih obnašanje ni skladno s splošno sprejetimi normami. Otroci, ki so priča takšnim mnenjem – navsezadnje se ta pojavljajo tudi v medijih – začnejo neodobravati in stigmatizirati vse, kar je drugačno. Zato sem prepričana, da je drugačnost občutljiva tema, ki ji mora vsak izobraževalni sistem – tudi gimnazijski program – posvetiti veliko pozornosti in časa.

K oblikovanju učenčevega/dijakovega odnosa do drugačnosti v družbi lahko prispeva vsak učitelj, ne glede na predmet, ki ga poučuje; ure slovenščine pa so tiste, pri katerih se z drugačnostjo še prav posebej ukvarjamo, saj nas k temu napeljujejo književna dela, ki jih obravnavamo pri pouku. Metode, s katerimi skuša učitelj približati literaturo mladim ljudem, so različne; v prispevku se bom osredinila na eno od njih, ki se pri rednem pouku ne uporablja prav pogosto. Pisala bom o prirejanju pripovednega besedila v dramsko besedilo, za kar bom uporabila splošno uveljavljeni termin dramatizacija.

V prispevku bom najprej predstavila postopek dramatizacije. Navedla bom različne možnosti dramatizacije ter razloge za njeno pogosto pojavljanje v gledališču. Razmeram v gledališču bom v vsakem podpoglavju skušala poiskati vzporednice v šolski praksi. V drugem delu prispevka bom teoretična izhodišča ilustrirala s konkretnimi primeri iz pouka književnosti v prvem, drugem in tretjem letniku gimnazije. Osredinila se bom na besedila, v katerih prevladuje tema drugačnosti.

1.1 Kaj je dramatizacija?

Dramatizacija je zelo pogost in priljubljen pojav na gledaliških odrih, saj ne mine sezona, da ne bi bilo uprizorjeno vsaj kakšno izvorno nedramsko besedilo. Po navadi izbirajo za prenos na gledališki oder splošno znana besedila (predvsem romane), saj ta zagotavljajo komercialno uspešnost. Zelo podobno velja tudi za prenos v filmski medij, ki še pogosteje kot gledališče posega po pripovedništvu. Tako je bilo dramatiziranih večina znanih pravljic, mladinske literature in svetovnih klasikov – od tujih avtorjev najpogosteje Dostojevski in Kafka, od slovenskih pisateljev pred drugo svetovno vojno Jurčič in Cankar, v zadnjih desetletjih pa Jančar, Pahor in Vojnović.

Poenostavljena definicija dramatizacije, ki jo potrebujemo za šolsko rabo, je prenos nedramskega besedila (umetnostnega ali neumetnostnega, a najpogosteje romana) v zapisano obliko, ki ohranja značilnosti dramatike, čeprav so ravno v dramatizacijah pogosti postopki epizacije, kar pomeni ohranjanje pripovednih značilnosti (npr. pripovedovalca). Novonastalo besedilo postane dramsko besedilo, ki je lahko namenjeno zgolj prebiranju, najpogosteje pa se piše dramatika zato, da bo uprizorjena. Strokovno to imenujemo dvojni eksistenčni status dramskih besedil.

Postopek dramatizacije sestavljajo trije koraki: izhodiščno nedramsko besedilo, dramsko besedilo in uprizoritev. Ob tem naj omenim, da lahko tretji korak odpade, saj tudi marsikatero izvorno dramsko besedilo nikoli ne doživi svoje uprizoritve. V nekaterih primerih pa umanjka drugi korak – se pravi zapis besedila –, zato je takrat primerneje uporabiti izraz vizualizacija ali adaptacija besedila. V šolski praksi – sploh v vrtcu in osnovni šoli – se pogosto pojavi tako imenovana plesna dramatizacija, kar pomeni pretvorbo nedramskega besedila v drug medij brez predhodne pretvorbe v drugo zvrst (dramatiko) znotraj istega medija (literature). V srednji šoli pa je situacija obrnjena, saj se zaradi pomanjkanja časa, ki praviloma izvira iz posvečanja maturitetnim vsebinam, pogosto dogaja, da se tretji korak (uprizoritev) izvede zelo površno, na hitro ali pa ga – v najboljšem primeru – uresničijo v okviru gledališkega krožka.

1.2 Vrste dramatizacij

Dramatizacije se med seboj razlikujejo. Naj navedem dve možnosti, med katerima ostaja nešteto različic, kot je nešteto možnih dramatizacij istega besedila. Na eni skrajni točki so neinventivni pristopi, ki z večjo ali manjšo obrtniško spretnostjo zvesto sledijo izvirniku na način prepisovanja že obstoječih dialoških struktur ter spreminjanja notranjih monologov v dialoge in podobno. Na drugi skrajni točki pa so izvirni avtorski pristopi, ki imajo do izhodiščnega besedila selektiven odnos in ga izvirno nadgrajujejo ob upoštevanju specifike gledališkega medija.

In kaj pričakovati od srednješolcev? Izkušnje kažejo, da izdelke obeh vrst; s tem da je za tvorjenje izvirnih besedil potrebno več časa, priprav, pogovorov, improvizacij, predvsem pa izkušenj z dramatiko in gledališčem.

1.3 Razlogi za dramatizacije

Na začetku teoretičnega uvoda sem omenila izjemno priljubljenost uprizarjanja dramatizacij v gledališču. Ta je sicer skozi obdobje zadnjih 150 let v slovenskem gledališču nihala. Razloge za večje oziroma manjše zanimanje za pripovedništvo na gledališkem odru delimo na zunajliterarne in znotrajliterarne. K prvim prištevamo pomanjkanje gledaliških tekstov, preference gledališkega vodstva, obeleženje pomembnih jubilejev ter nacionalnokonstitutivne, didaktične in finančne razloge. Znotrajliterarni razlogi pa izhajajo iz besedila samega: iz njegove inherentne dramskosti in/ali performativnosti.

V šolski praksi prevladujejo razlogi iz prve skupine. Gledališka umetnost je v srednješolskem kurikulu prisotna v obliki (prostočasnega) obiskovanja gledaliških predstav, v okviru pouka pa se dijaki z njo le poredko srečajo. Če so igranje z lutkami, gibalne in plesne dramatizacije ter uprizoritve pravljic in pesmi v vrtcih in nižjih razredih osnovne šole pogoste metode dela z otroki, so v srednji šoli najpogosteje izrinjene iz učnega načrta oziroma so odvisne od učiteljevega zanimanja za dramatiko in gledališče. Pregled spletnih virov kaže, da je npr. anglo-ameriški šolski sistem bistveno bolj naklonjen razvijanju dramske in gledališke dejavnosti kot slovenski, saj vključuje elemente gledališke igre tudi pri poučevanju drugih predmetov in ne le književnosti. Učni načrt za gimnazije sicer navaja igro vlog, prirejanje

(dramatiziranje, pisanje filmskih scenarijev, risanje stripov itd.), spremljanje in vrednotenje prenosov literature v druge medije, vendar že količina dramatike in izbor dramskih besedil za maturitetni sklop kažeta na podrejen odnos dramatike ostalima dvema literarnima zvrstema (epiki in liriki).

Od zunajliterarnih razlogov za uvajanje dramatizacije v šolske klopi je seveda najpomembnejši didaktični razlog. Priprava na dramatizacijo zahteva namreč od dijakov poznavanje in razumevanje besedila, iskanje pripovednih elementov (zgodba, pripoved, pripovedovalec, perspektiva, oseba in kronotop), vživljanje v značaje oseb, njihove občutke, urejanje zgodbe na osnovi pripovedi, razmislek o prostorskih ter časovnih razsežnostih, o različnih vrstah govorice (besede, gib, mimika, glasba, kostum, luč …) ipd. V fazi uprizoritve ali zgolj pri pripravah nanjo stopijo v ospredje socialne in komunikacijske veščine. Celoten postopek dramatizacije izvorno nedramskega besedila – v šoli najpogosteje pesmi ali kratke zgodbe – pa izrazito zaznamujejo kreativnost, zmožnost empatije in timsko delo.

2 O drugačnosti skozi dramatizacijo

Osrednji del prispevka namenjam predstavitvi metode dramatizacije pripovednega besedila v prvih treh letnikih gimnazijskega programa. V četrtem letniku se eventuelne dramatizacije navezujejo na maturitetni sklop književnih besedil, ki pa je vsako leto drugačen. Predstavljeni izbor besedil za dramatizacijo je pogojen s temo drugačnosti. Prevladujoči tip drugačnosti v izbranem besedilu se skozi letnike spreminja in je odvisen od dijakove zrelosti in zmožnosti doživljanja in razumevanja. Tako v prvem letniku dramatiziramo besedilo s prevladujočo nacionalno drugačnostjo, v drugem letniku se ukvarjamo s socialno drugačnostjo, v tretjem letniku pa dramatiziramo pripovedno besedilo, ki tematizira subtilnejšo drugačnost, in sicer položaj umetnika. Izbrana besedila so *Čefurji raus!*, *Plašč* in *Preobrazba.*

2.1 Goran Vojnović, *Čefurji raus!*

Na začetku šolskega leta v prvem letniku pri pouku slovenščine usvajamo oziroma ponavljamo temeljne pojme iz literarne teorije, s čimer pridobijo dijaki instrumentarij za delo z literaturo ne le v naslednjih letnikih, temveč za celo življenje. Da bi napravila seznanjanje s

temeljnimi literarnoteoretičnimi pojmi manj suhoparno, že nekaj let uvajam kot prvo prostoizbirno besedilo za domače branje Vojnovićev roman *Čefurji raus!.* Tega romana iz leta 2008 večina prvošolcev ne pozna; nekateri so si ogledali film, posnet po njem, le redki pa so slišali ali celo videli monodramo, ki je nastala po romanu.

Vojnovićev roman lahko beremo na različnih ravneh – kot mladinski roman ali kot roman, ob katerem se smejimo in zabavamo ob »dobrih forah«, ali pa kot roman, ob katerem lahko razmišljamo o marsikateri esencialni življenjski temi. In katera tema je v zadnjih letih bolj pereča kot tema nacionalne in posledično kulturne drugačnosti? Roman *Čefurji raus!* namreč tematizira problematiko potomcev priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. Šestinštirideset kratkih poglavij, katerih naslovi spominjajo na otroško ali mladinsko enciklopedijo o »čefurjih«, govori o kriznih trenutkih odraščanja sedemnajstletnega Marka Đorđića, čigar starši so iz Bosne. Marko je srednješolec, ki trenira košarko, se druži s prijatelji s Fužin in po spletu naključij zapade v lažje kriminalno dejanje. Sledi (očetova) kazen v obliki prisilnega Markovega odhoda v Bosno, kjer najstnik dozori, sprejme odgovornost za svoje dejanje, obenem pa se boleče zave eksistencialne tragike potomcev priseljencev iz drugačnega nacionalnega in kulturnega prostora. Otrok priseljencev je kljub poskusom integracije v novo okolje tujec; in kar je še huje – tujec postane tudi v okolju, iz katerega je izšel in se sčasoma od njega oddaljil. (»Ni Bosna za nas čefurje. Biti čefur v Sloveniji, to sem navajen, biti Janez v Bosni je pa cela nova jeba.« /Vojnović 2008: 177/)

Roman začnemo obravnavati s tem, da dijaki iz Markove prvoosebne pripovedi izluščijo zgodbo. Slednje jim ne povzroča posebnih težav, saj je pripoved sukcesivna in vsebuje le malo retrospektiv. Nato se osredinimo na književne osebe, predvsem na Marka, a tudi na starše in Markove prijatelje ter njegovega trenerja. Ker karakterizacija poteka predvsem preko govora (monologov in dialogov), je potrebno več dijakovega pozornega opazovanja, razmisleka in vživljanja, saj oznake niso ponujene same od sebe, ampak jih morajo dijaki ustvariti sami. Ob obravnavi književne osebe nastopi tudi čas za diskusijo o priseljencih, izseljencih, beguncih ipd. Dijaki soočajo svoja mnenja, med katerimi so pogosto nekatera tudi izrazito odklonilna, saj tovrstne besede slišijo na televiziji ali od svojih staršev. Razgibana pripoved z mnogo dramskih elementov, napisana v sočnem pogovornem jeziku (t. i. fužinščini), popolnoma brez vsakega moraliziranja in z obilico humorja morda koga od

dijakov, ki ne mara drugačnosti zaradi druge nacionalnosti, jezika in kulture ali se je boji, preusmeri v razmišljanju.

Obravnavo romana nadaljujemo z opazovanjem še preostalih dveh pripovednih elementov (književni čas in prostor), nato pa preidemo na naslednji literarni pojem – literarne zvrsti. Tudi o razlikah med epiko in dramatiko poučim dijake na obravnavanem primeru, vendar ne z romanom, ampak jim predvajam posnetek monodrame *Čefurji raus!*. S tem jih tudi seznanim s pogostim postopkom prenosa literature v druge medije: gledališče, film, ples, likovno in glasbeno umetnost, računalniško animacijo … Ob opazovanju razlik med romanom (pripovedništvom) in uprizoritvijo (dramatiko oziroma gledališčem) pa dijake uvajam v opazovanje značilnosti posameznih medijev.

Pogovori o romanu *Čefurji raus!* ne prinesejo prvošolcem le znanja o temeljnih literarnih pojmih, ampak navajajo dijake h kulturnemu dialogu ter razmišljanju o nadvse aktualni temi. Otrok, ki bodo drugačni zaradi svoje narodnosti, rase, vere in/ali kulture, bo namreč tudi v naših šolah iz leta v leto več.

2.2 Nikolaj Vasiljevič Gogolj, *Plašč*

Učni načrt za drugi letnik gimnazijskega programa ponuja kar nekaj besedil, ki tematizirajo drugačnost. Ker so dijaki v prvem letniku spoznali različne dramske in pripovedne literarne vrste ter se tudi srečali s prenosi literature v drug medij, jih v drugem letniku motiviram, da sami preizkusijo svojo ustvarjalnost. Kot zelo hvaležna za prenos v drug medij se je izkazala Jurčičeva novela *Telečja pečenka*, po motivih katere so dijaki leta 2010 spisali scenarij in posneli film (https://www.youtube.com/watch?v=LN5QjQ3w_EE). V prispevku pa bom predstavila dramatizacijo Gogoljevega *Plašča* – novele, ob kateri se z dijaki pogovarjam o drugačnosti zaradi nespodbudnega in krivičnega družbenega sistema, ki tiste, ki ne znajo biti ambiciozni ter iznajdljivi, odriva na rob družbe in jim pripisuje vso krivdo za lastni neuspeh. O tej nadvse aktualni vrsti drugačnosti in njenih posledicah so dijaki razmislili preko postopka dramatizacije.

Novela *Plašč* spada med obvezne vsebine za domače branje. Dijaki jo radi preberejo, saj je kratka in preprosta za razumevanje; nekoliko jih zmede edino fantastični zaključek pripovedi. Novela pripoveduje o sicer marljivem, a neambicioznem ter vase umaknjenem uradniku, ki si

s svojo skromno plačo ne more privoščiti niti plašča. Ko si ga končno z velikim odrekanjem kupi, mu ga ukradejo; oseba na visokem položaju, ki bi mu lahko pomagala, pa je do njega zelo groba, kar še dodatno pripomore k njegovi prerani smrti. Ravno z motivom njunega pogovora začnemo obravnavati besedila. Dijaki odigrajo prizor iz novele, nato pa jih spodbudim, da Akakijevo situacijo aktualizirajo in poiščejo situacije iz vsakdanjega življenja. Ob tem se pogovarjamo o tem, ali so ljudje, ki so manj (fizično in psihično) sposobni, manj iznajdljivi ter ambiciozni, res sami krivi za svoj neuspeh. Pogovor pogosto zanese tudi na področje razmer v šolstvu. Npr. kako se počutijo dijaki, ki so sicer pridni, a morda manj sposobni zaradi telesnih ali kognitivnih primanjkljajev, v tekmovalnem okolju gimnazijskega razreda. Načnemo tudi vprašanje, kaj doživljajo starši, ki delajo v tovarni ali za blagajno trgovskega centra osem ur, a je njihova plača tako nizka, da ne morejo svojemu otroku plačati počitnic.

Iz tovrstnih diskusij, ki v dijakih prebujajo empatijo in razmislek o družbeni stvarnosti, nastajajo kratki dramski prizori, ki jih dijaki samo zapišejo in/ali uprizorijo. Kadar utegnemo pripraviti kratke uprizoritve, se dijaki srečajo še z možnostjo spoznavanja in uporabljanja nebesedne govorice (gib, mimika, kostum …).

2.3 Franz Kafka, *Preobrazba*

Če so dijaki v prvem letniku spoznavali postopek dramatizacije in se pogovarjali o eni od najočitnejših vrst drugačnosti (nacionalna), v drugem letniku sami dramatizirali posamezne odlomke tudi tako, da so ti pomenili le izhodišče ali navdih za dramske prizore, ki aktualizirajo situacije iz realistične novele, je v tretjem letniku čas, da se lotijo pisanja obsežnejšega dramskega teksta oziroma zaključenega besedila. Tudi drugačnost, ki jo tematizira obravnavana novela, je na drugi ravni kot v prejšnjih dveh primerih in zahteva bolj odraslega in subtilnega bralca.

Kafkova novela *Preobrazba* je modernistično besedilo, ubesedeno v preprostem realističnem slogu z mnogo dialogi in monologi. Novela govori o pridnem trgovskem potniku Gregorju Samsi, ki se žrtvuje za svojo družino, čeprav sovraži svoje delo in šefa ter hrepeni po umetnosti. Izrazito avtobiografsko delo tematizira drugačnost umetnika med povprečneži, ki jih žene zgolj gon po (čim bolj udobnem) preživetju.

Novela je zaradi (umetnikom) privlačne teme, Gregorjeve metamorfoze v mrčes, ki simbolizira njegovo drugačnost, izločenost in manjvrednost, izjemno privlačna za prenos v drug medij. Doživela je neštete dramske uprizoritve, prenos v strip, animirani in igrani film. Dijakom sem nekaj priredb *Preobrazbe* pokazala in jih s tem opozorila na večplastnost novele ter na različne možnosti branja. Na osnovi videnega in prebranega smo o drugačnosti umetnika razvili obširno diskusijo, ki je razkrila, da mnogi dijaki mislijo tisto, kar misli odrasla družba – umetniki so paraziti, ki naj si vendar že začnejo sami služiti kruh tako, da ustvarjajo široki publiki všečna dela. Kadar je v razredu kaj umetniško nadarjenih otrok – v gimnazijskih programih se vedno najde nekaj takšnih – postane razprava zelo burna.

Razmišljanje dijakov ob koncu tretjega letnika postaja že precej kritično in zrelo; tudi njihovo znanje o književnosti in s tem o dramatiki je bolj obširno in poglobljeno. Kot neobvezno domačo nalogo, ki jo imajo čas pisati en mesec, dijakom predlagam dramatizacijo Kafkove novele. Pred tem namenim nekaj ur metodi igranja vlog: v parih dijaki igrajo npr. vlogo psihiatra in Gregorja, šefa in Gregorja, sodnika in Gregorjevih svojcev itd. S tem se vživljajo v njihove eksistencialne položaje in začnejo razmišljati o realnih življenjskih situacijah.

Navodila za pisanje dramatizacije so zelo ohlapna, zato so tudi izdelki različni. Večino jih lahko umestim med tradicionalne dramatizacije, ki zvesto sledijo noveli. Ta ponuja zgodbo, ki jo pripovedovalec posreduje sintetično, in obsežni dialoški ter monološki material, ki ga dijaki zgolj prepišejo, zato njihovo delo poteka precej avtomatsko in brez izrazitejšega ustvarjalnega naboja. Kot je značilno za tovrstne dramatizatorske postopke, dijaki selekcionirajo pripovedno materijo, tudi izločijo kakšno osebo (npr. služkinjo, dva podnajemnika), skrajšajo dogajalni čas ipd. Dijakinja, spodbujena z Brechtovim epskim gledališčem, o katerem smo se učili v tretjem letniku, se je odločila za uvedbo pripovedovalca, kar pogosto napravijo tudi profesionalni pisci dramatizacij. Le ena dramatizacija se je približala temu, kar imenujemo izvirno avtorsko delo po motivih pripovednega besedila. Za tovrstne dramatizacije je značilno, da za izhodišče jemljejo posamezni motiv, temo ali pramen zgodbe iz pripovednega besedila in nato ustvarijo izvirno dramsko besedilo. Takšen postopek zahteva od dijaka poglobljeno razumevanje izhodiščnega besedila, dobro poznavanje značilnosti dramske zvrsti in precejšnjo mero ustvarjalnosti. Avtorica omenjene dramatizacije je v svojem besedilu uporabila motiv samomora zaradi družbenega nesprejemanja drugačnosti.

3 Zaključek

Doba poudarjenega individualizma, v kateri živimo, je sicer bistveno bolj naklonjena drugačnosti oziroma jo ljudje lažje sprejemajo, kot so jo sprejemali pred več desetletji, vendar je tudi danes odnos do drugačnih ljudi različen in pogosto odklonilen. Navadili smo se sprejemati ljudi, ki so drugačni zaradi telesnih okvar ali pomanjkljivosti; homoseksualce, če ti (preveč) ne uveljavljajo svojih pravic; tudi tujcem smo naklonjeni, sploh če so iz bogatih držav. Večje težave se pojavijo ob sprejemanju beguncev, socialno ogroženih, Romov itd. Zato menim, da je pomembna naloga izobraževalnega sistema – tudi v fazi srednjega šolanja, ne le v vrtcu in osnovni šoli – vzgajanje mladih ljudi v strpne in empatične državljane. Vzgoja in izobraževanje se neprisiljeno ter učinkovito prepleteta ravno pri urah književnosti, ki so bile predstavljene v prispevku. V njem sem predstavila tri primere obravnave literarnih besedil, katerih glavna tema je drugačnost, in sicer nacionalna, socialna in osebnostna. Ob uporabi frontalne metode, a tudi npr. skupinskega dela in vodenega pogovora bi bila globina dijakovega razumevanja problematike nedvomno manjša kot ob metodi dramatizacije pripovednega besedila v dramsko besedilo in po možnosti nato še ob njegovi uprizoritvi. Dijaki imajo namreč radi tako zgodbe kot igro. Preko njiju so se navajeni že od malih nog učiti se seznanjati s socialnimi vlogami, ki jih čakajo v življenju. Ob tovrstni obravnavi literarnega besedila dijaki ne bodo le razmišljali in usvajali nova znanja, temveč bo aktivna tudi njihova desna možganska hemisfera, saj bodo ustvarjali. Vživljanje v književne osebe in njihove eksistencialne težave – v obravnavanih primerih drugačnost – bo porodila večjo možnost razumevanja in empatije do drugačnih ljudi tudi v vsakdanjih življenjskih situacijah.

4 Viri in literatura

1. BULC, M. *Čefurji raus!* Tipkopisno avtorsko gradivo v zasebni lasti. Ljubljana. 2008.
2. BULC, M. *Čefurji raus!* Videogradivo v zasebni lasti Marka Bulca in gledališča Glej. [CD-ROM.] Ljubljana. 2009.
3. GOGOLJ, N. V. *Plašč*. Ljubljana: KUD Lema. 2013.
4. KAFKA, F. *Splet norosti in bolečine.* Preobrazba. Ljubljana: Karantanija. 1993.

5. MARUŠIČ, B. *Dramatizacija sodobnega slovenskega romana* (doktorska disertacija). Ljubljana. 2015.
6. MCCASLIN, N. *Creative drama in the classroom and beyond.* Boston [etc.]: Pearson Education. 2006.
7. PAVIS, P. *Gledališki slovar.* Ljubljana: MGL. 1997.
8. TROHA, G. Dramatizacije na slovenskih odrih. 1992–2006. *Literatura*. 2006, št. 18 (letn. 175–76), Str. 96–111.
9. *UČNI načrt Slovenščina* (Gimnazija, Splošna, klasična, strokovna gimnazija). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008.
10. VOJNOVIĆ, G. *Čefurji raus!.* Ljubljana: Študentska založba. 2008.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Brigita Mastnak

POUK MATEMATIKE ZA SLEPO DIJAKINJO

MATHEMATICS CLASS FOR A BLIND SECONDARY SCHOOL STUDENT

Povzetek

Prispevek predstavlja poučevanje matematike za slepo dijakinjo na gimnaziji. Osredotočen je na organizacijo pouka v njenem razredu, pri čemer so izpostavljene predvsem praktične in tehnično-računalniške rešitve, zaradi katerih je lahko dijakinja normalno sledila pouku. Poleg tega opisuje tudi, kako so potekale ure dodatne strokovne pomoči, in podrobneje navaja prilagoditve, ki jih je imela pri ocenjevanju. Na koncu prispevka so opisane še nekatere posebnosti v zvezi s splošno maturo, zlasti glede njene izvedbe.

Ključne besede: slepota, matematika, gimnazija, matura

Abstract

This paper presents the teaching of mathematics for a blind student at a gimnazija secondary school. It focuses on the organisation of the classes, highlighting mainly the practical and the technical and IT solutions thanks to which she was able to keep up with the rest of the class normally. It also describes the additional professional support hours provided for the student and gives details about the adjustments that were made regarding grading. The paper concludes with a description of some of the particularities concerning the general Matura examination, especially in relation to its execution.

Key words: blindness, mathematics, secondary school, matura examination

1 Uvod in teoretična izhodišča

V šolskem letu 2006/07 se je na Gimnazijo Lava vpisala od rojstva slepa dijakinja, ki jo bom za potrebe tega prispevka imenovala Ana. To je za vse zaposlene na šoli predstavljalo velik izziv, saj se s takšno situacijo do takrat še niso srečali.

Slepi učenci se lahko v skladu z Deklaracijo OZN o otrokovih pravicah in s sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami vključujejo v vse vrste izobraževanja in usposabljanja. Izbirajo lahko med prilagojenimi ali posebnimi programi vzgoje in izobraževanja ter med programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Poučevanje slepih učencev je zahtevna pedagoška situacija, saj ima vidno zaznavanje v procesu učenja velik pomen (človek kar 80 % vseh informacij sprejme s pomočjo vida).
Učitelji morajo zato v spoznavne procese pouka vključiti prav vse tehnike, metode in učne oblike, ki jih učenec lahko sprejema. Oblike dela je treba načrtovati v skladu z didaktično-metodičnimi načeli poučevanja slepih ob upoštevanju individualnih zaznavnih sposobnosti slepega dijaka. Navodila za prilagojene oblike dela učiteljem posreduje specialni mobilni pedagog za slepe in slabovidne (posebej pri splošno-izobraževalnih in strokovnih predmetih, športni vzgoji, praktičnem pouku in izvedbi obveznih izbirnih vsebin). Spoznavanje in usvajanje učne snovi je drugačno kot pri ostalih dijakih, zato je treba v večji meri aktivirati uporabo preostalih čutil in temu prilagoditi tudi učne pripomočke.
Braillova pisava je poseben sistem tipnega zapisa, ki ga slepi učenci uporabljajo za pisno komunikacijo. Uporabljajo tudi pripomočke za slepe: elektronski pripomočki, tipne karte, makete, modeli zbirke naravnih predmetov, reliefne slike, podlaga s folijo za pozitivno risanje, geometrijski pribor …

Ano sem začela poučevati v drugi polovici 2. letnika, ko sem nadomestila kolegico, ki je odšla na porodniški dopust. O njenih začetkih zato ne morem govoriti iz lastnih izkušenj, sem pa kmalu ugotovila, da Ana tudi na začetku najbrž ni imela veliko težav, saj je bila izredno iznajdljiva, delavna in vedno polna energije.

V šolo in domov so Ano vozili starši, na šoli pa ni imela spremljevalca. Čeprav se je po šoli hitro znašla sama, sta bila za spremljanje Ane vsak teden zadolžena dva sošolca. Njen razred je imel sicer večji del pouka v isti učilnici, da ni bilo treba opravljati toliko premikov po tako veliki šoli, a vseeno pri določenih predmetih ni šlo drugače.

2 Pouk matematike v gimnaziji za slepo dijakinjo

2.1 Pouk

Učne ure v njenem razredu so bile drugačne od tistih, kjer v razredu ni bilo dijakov s takšnimi posebnimi potrebami. Ana je sedela v prvi vrsti, najbližje katedru. Tišina je bila v tem razredu zelo pomembna, da me je lahko Ana slišala in sledila pouku. Hitro sem se morala navaditi na to, da sem govorila glasno, razločno in predvsem počasi. Ana je za zapisovanje uporabljala prenosni računalnik, za branje pa je imela nanj priključeno Braillovo vrstico, ki na računalniku napisano besedilo spreminja v Braillov zapis.

Pisala je v urejevalniku besedil Microsoft Word. Besedilo ni smelo biti oblikovano, funkcija samopopravkov pa je morala biti izklopljena, saj ga je le tako lahko potem brez težav tudi prebrala. Največja ovira so bili matematični zapisi, ker v besedilo ni mogla vstavljati matematičnih simbolov, ki so običajno v obliki slik, teh pa ni mogla prebrati. Ana je uporabljala ukaze programskega okolja za oblikovanje matematičnih besedil TeX, kar je zapisovanje matematičnih simbolov precej poenostavilo, vendar tovrstno pisanje vzame veliko časa.

Na primer, za zapis ulomka $\frac{3}{4}$ je morala napisati $\frac{3}{4}$.

Primer reševanja enačbe:

$$\frac{5x-1}{3x-2}-\frac{5x+7}{3x+2}=\frac{2(13-3x)}{9x^2-4}$$

$$\frac{5x-1}{3x-2}-\frac{5x+7}{3x+2}=\frac{2(13-3x)}{(3x-2)(3x+2)}\Bigg|\cdot(3x-2)(3x+2);\ x\neq\frac{2}{3}\wedge x\neq-\frac{2}{3}$$

$$(5x-1)(3x+2)-(5x+7)(3x-2)=2(13-3x)$$

$$15x^2-3x+10x-2-15x^2-21x+10x+14=26-6x$$

$$2x=14$$

$$x=7$$

$$\frac{5x -1}{3x -2} -\frac{5x +7}{3x +2} =\frac{2 (13 -3x)}{9x^{2} -4}$$

$$\frac{5x -1}{3x -2} -\frac{5x +7}{3x +2} =\frac{2 (13 -3x)}{(3x +2) (3x -2)} $$*(3x -2) (3x +2), $ x \neq -\frac{2}{3}, x \neq -\frac{2}{3} $

$$(5x -1) (3x +2) -(5x +7) (3x -2) =2 (13 -3x)$$

$$15x^{2} -3x +10x -2 -15x^{2} -21x +10x +14 =26 -6x$$ $$2x =14$$ $$x =7$$

Iz primera je razvidno, da je Ana morala veliko tipkati, zato sem snov jemala nekoliko počasneje, toda njeni sošolci vseeno niso bili prikrajšani. Zagotovo sem v tem razredu naredila kakšno nalogo manj, vendar so bile ostale zato razložene podrobneje, kar se je pri gimnazijcih izkazalo za dobro, saj so bili tudi njeni sošolci pri matematiki nadpovprečno uspešni.

Iz primera je razvidno tudi, kako veliko je računala na pamet, kar ji je precej olajšalo reševanje matematičnih nalog. Vedno je znala sama presoditi, koliko korakov mora napisati, da bo nalogo uspešno rešila.

Ana si je pri pisanju veliko pomagala z makri, s katerimi je določene ukaze hitreje priklicala (npr. ukaz za zapis ulomka $\frac{}{}$ je priklicala s kombinacijo tipk CTRL+U).

Poleg računalnika je pri matematiki uporabljala še računalo s funkcijo glasovnega podajanja rezultatov, na katerega je imela priklopljene slušalke, da ni motila ostalih, posebne folije za pozitivno risanje, šestilo in ravnilo.

Risala ni veliko; v 1. letniku sta s prejšnjo profesorico risali premice v koordinatnem sistemu, grafe ostalih funkcij pa sva vedno narisali skupaj, da je imela predstavo o njihovi obliki. Skupaj sva narisali tudi različne like, za predstavo o geometrijskih telesih pa sva uporabljali žične modele.

Dobivala je domače naloge kot vsi drugi in jih redno delala. Zapisala si je številke nalog, ki jih je bilo treba narediti, doma pa so ji naloge iz zbirke vaj narekovali, da jih je lahko samostojno reševala.

Preverjanja in utrjevanja znanj sem ji prinesla v elektronski obliki, da jih je lahko takoj začela reševati skupaj z ostalimi.

Tudi pisne naloge je dobila v elektronski obliki. Naloge je reševala v tisti dokument, ki sem ji ga prinesla. Imela je za 100 % podaljšan čas pisanja, ki ga je vedno izkoristila.

2.2 Ure dodatne strokovne pomoči

Vsak teden sva se vsaj za eno uro dobivali še na individualnih urah, na katerih sva pregledali in dopolnili zapiske ter domače naloge. Na teh urah sva si tudi vzeli čas za risanje grafov in dodatno razlago snovi.

Ana je bila izredno delavna in vedno polna energije, zato je bilo delo z njo pravi užitek. Včasih je zaradi izčrpanosti od pouka ter ostalega dela težko kakovostno izvajati še dodatne ure. Pri Ani tovrstnih težav ni bilo nikoli, saj je na ure dodatne strokovne pomoči vedno prišla pripravljena, dobre volje in polna delovne vneme.

2.3 Prilagoditve pri ocenjevanju znanja

Ana je imela razmeroma malo prilagoditev. Pri ocenjevanju je bilo treba upoštevati, kaj dijakinja zmore. Takole sem tudi za splošno maturo opisala njene prilagoditve:

Vsebine, ki se prilagojeno *ocenjujejo:*

- geometrijske naloge, pri katerih se pride do rešitve preko vizualne predstave
- (pri prostorski geometriji lahko pride do težav pri izražanju količin v telesu, formule in vse lastnosti pa pozna),
- računanje ploščine lika pod dano krivuljo ali med krivuljama
- (ker si morda ne more narisati skice krivulj, nima dobre predstave o liku, katerega ploščino je potrebno izračunati, zna pa izračunati nedoločeni integral).

Vsebine, ki se *ocenjujejo z določeno toleranco*:

- načrtovanje preprostih grafov funkcij: premica, grafi elementarnih funkcij v osnovni legi: potenčne, eksponentne, logaritemske in kotne funkcije
- (premico zna dokaj natančno narisati, pri ostalih grafih pa lahko pride do precejšnjih odstopanj),
- prepoznavanje grafov ji ne dela težav, dokler gre za graf v središčni legi, transformacij pa ne more prepoznavati.

Vsebine, ki se ne ocenjujejo (vse te vsebine so zanjo prezahtevne):

- načrtovanje grafov elementarnih funkcij, ki zajema kakšne koli transformacije in tudi risanje grafov polinomov in racionalnih funkcij ter risanje stožnic
- (pri takšnih nalogah Ana vedno izračuna vse potrebne podatke, samo risanje izpusti),
- konstrukcijske naloge: daljice racionalnih in iracionalnih dolžin, koti, trikotniki, štirikotniki …
- (te naloge se v celoti izvzamejo),
- grafično ponazarjanje podatkov: poligon, histogram, frekvenčni kolač …
- (vsakega od teh zna opisati, tudi središčne kote pri frekvenčnem kolaču zna izračunati, risanje ni mogoče).

2.4 Splošna matura

Ana je v gimnaziji dosegala lep uspeh, večinoma je bila prav dobra. Pri matematiki je imela visoke ocene, saj je dobivala štirice in petice. Kljub temu sva bili zaskrbljeni zaradi splošne mature. Vedeli sva, da bo imela določene vsebinske prilagoditve in prilagoditve pri ocenjevanju, vendar si nisva znali predstavljati, kako bo vse skupaj potekalo.

Najbolj naju je skrbelo, ali bodo njen izpit želeli pretvoriti v format PDF, kar bi predstavljajo kar precejšnjo težavo, saj se s tovrstnim pretvarjanjem nisva nikoli preveč ukvarjali. Nastalo bi dosti težav v zvezi s sintakso in najverjetneje dokument ne bi bil uspešno pretvorjen, saj je Ana pri zapisovanju vseeno uporabljala kar nekaj predlaganih poenostavitev.

Na srečo so me kot njeno učiteljico matematike pozvali, da opišem delo z njo in podam mnenje o prilagoditvah.

Matura je tako potekala brez posebnosti, imela je 100 % podaljšan čas in med izpitom je bila lahko prisotna tudi učiteljica matematike, ki ji je bila na voljo za dodatna pojasnila.

Maturo je uspešno zaključila v spomladanskem roku, matematiko je naredila z oceno 4, kar naju je nadvse razveselilo.

3 Zaključek

Ana je bila dijakinja, ki si jo učitelj zapomni za vse življenje. Žal se je rodila slepa, vendar ni dovolila, da bi jo to oviralo pri doseganju ciljev. V času šolanja na gimnaziji smo se njeni učitelji in sošolci od nje ogromno naučili. Zagotovo je bila pri njenem uspehu zelo pomembna tudi velika podpora doma in sošolci, ki so ji bili vedno pripravljeni pomagati.

Vedno je bila polna pozitivne energije in delovnega zagona in po mojem mnenju se je na šoli dobro počutila, saj se je na koncu šolanja vsakemu učitelju posebej tudi prisrčno zahvalila.

4 Viri in literatura

1. *BRANJE v temi.* Ali ste že kdaj poslušali knjigo. [Online]. IZUM. [Zadnja sprememba 10. maja 2002; 11:38]. [Citirano 25. avg. 2016; 13.54]. Dostopno na spletnem naslovu: http://home.izum.si/cobiss/oz/2002_1-2/html/clanek_04.html.
2. MURN, T. *Kaj piše na tabli?* Ne vidim prebrati!. 1. natis. Škofja Loka: CSS. 2002.
3. *NAVODILA za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. [Online]. Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. [Zadnja sprememba 20. maja 2004; 9:14]. [Citirano 3. sep. 2016; 16.34]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Navodila_poklic_strok_izobr.pdf.
4. *REALNA števila, linearna funkcija*. 1. natis. Ljubljana: DZS. 2005.

I. osnovna šola Celje

Črt Močivnik

UČITELJ IN DELO Z UČENCI V BOLNIŠNIČNI ŠOLI

TEACHER AND WORK WITH PUPILS IN THE HOSPITAL SCHOOL

Povzetek

Prispevek podaja uvid v delovanje bolnišnične šole in predstavlja delo bolnišničnih učiteljev (slovenščine). Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišnični šoli ima svoje specifike in predstavlja učiteljem (začetnikom) svojevrsten izziv. Kontinuiteta izobraževalnega procesa je nujna tudi pri hospitaliziranih otrocih/mladostnikih, saj jim bogati preživeti čas v bolnišnicah, hkrati pa je njihova ponovna vključitev v učni proces v šoli precej olajšana. Pouk v bolnišnici je drugačen, deluje kot sprostitvena terapija, ki poteka ob zdravljenju ali po operativnem posegu. Otroci/mladostniki so pogosto naši »učitelji« – drugačne okoliščine dela prinašajo nova spoznanja, ki bogatijo učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo in mu dajejo širok spekter dodatnih znanj in vedenj, ki jih lahko uporabi pri vsakdanjem pouku v matični šoli.

Ključne besede: bolnišnična šola, strokovna usposobljenost, metode dela

Abstract

The article gives an insight into the operation of a hospital school and presents the work of hospital teachers (school subject Slovene). The specifics of the educational work in a hospital school pose a peculiar challenge to the teachers (beginners). The going on of the educational process in the hospital is necessary for the children and teenagers who are hospitalised. It fulfils their free time while staying in a hospital and enables them to cope with the school work better once they return to the school. The lessons in hospital are different. They work as a relaxing therapy hand in hand with the treatment or the recovery after a surgical procedure. The children and teenagers are very often our “teachers” – as the different work circumstances bring new findings that wealthy teacher’s educational process and provide a broad spectrum of additional skills and knowledge which can be used by teachers with everyday teaching in the parent / primary school.

Key words: hospital school, professional training, working techniques

1 Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišnicah

Namen prispevka je predstaviti delo učiteljev (slovenščine) v bolnišnični šoli. Vse prevečkrat je prezrto plemenito delo bolnišničnih učiteljev, ki uresničujemo temeljno poslanstvo bolnišnične šole – pri bolnih otrocih oz. mladostnikih ohranjati kakovostno kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega procesa. Delo bolnišničnega učitelja je zahtevno in raznoliko, zahteva veliko strokovnosti in fleksibilnosti. Strokovne podpore učiteljem, ki se podajajo na pot bolnišničnega učitelja, šolski izobraževalni sistem ne daje, temeljno vlogo pri pridobivanju specifičnih kompetenc prevzame vodja bolnišnične šole in učitelji, ki že imajo tovrstne izkušnje.

Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišnicah po Sloveniji ima več kot 60-letno tradicijo. Mrežo bolnišničnih šol sestavljajo številne bolnišnice po Sloveniji: v Valdoltri in v Izoli (OŠ Dekani), v Šempetru pri Gorici (OŠ Ivana Roba), na Jesenicah (OŠ Toneta Čufarja), v Celju (I. osnovna šola Celje), v Slovenj Gradcu (Prva OŠ Slovenj Gradec), v Mariboru (OŠ Bojana Ilicha), v Murski Soboti (OŠ III Murska Sobota), v Novem mestu (OŠ Drska), v Klimatskem zdravilišču na Rakitni (OŠ Preserje), v Centru za zdravljenje otrok v Šentvidu pri Stični (OŠ Ferda Vesela) in v Ljubljani (OŠ Ledina).

Učitelji I. osnovne šole Celje izvajamo pouk v Splošni bolnišnici Celje dobrih dvajset let, in sicer na otroškem oddelku in otroškem oddelku kirurških strok ter dvakrat tedensko tudi na ORL oddelku. Delo poteka v štirih dislociranih oddelkih, k pouku so vključeni dolgotrajno bolni, kakor tudi vsi drugi hospitalizirani otroci, prav tako pa tudi tisti, ki obiskujejo prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. Dijakom nudimo individualno učno pomoč. V bolnišnici sta ves čas prisotni učiteljici razrednega pouka, ki izvajata pouk za učence od 1. do 5. razreda, učence višjih razredov in dijake pa poučujemo oz. jim nudimo učno pomoč učitelji posameznih predmetnih področij, ki večino svoje učne obveze opravimo na »matični« šoli, v bolnišnični šoli pa različno, odvisno od predmetnega področja. Učitelj slovenščine izvede v povprečju štiri ure tedensko, kar predstavlja skoraj petino zakonsko določene učne obveze.

2 Prvi koraki bolnišničnega učitelja

Vsak začetek je po svoje težak in vzbuja številna vprašanja, na katera ne najdemo vedno zadovoljivih odgovorov. Pojavljajo se začetne dileme glede organiziranosti pouka, prilagajanja otrokovemu zdravstvenemu stanju, kako pridobiti prve informacije idr.

Bolnišnični učitelj začetnik se sprašuje, kako poteka delo, kako se pripraviti, kako poučevati, vprašanj kar ne zmanjka. Dokler ne prestopimo vrat bolnišnične šole, si ne moremo predstavljati, kako delo dejansko poteka. Nato vse steče, vodja bolnišnične šole nas seznani z načinom dela, z vsemi specifikami, ki jih prinaša delo bolnišničnega učitelja. Seveda se učimo sproti, tudi na napakah, a postajamo v svojem strokovnem delovanju vse bolj profesionalni, kakovostni, ustvarjalni in fleksibilni. V začetni fazi, ko se posvečamo predvsem učencu oz. dijaku, se nato postopoma povezujemo še z drugimi deležniki: z zdravstvenim osebjem, učitelji učenčeve matične šole, s starši idr.

V prispevku izhajam iz lastnih izkušenj, zato bom podrobneje predstavil delo bolnišničnega učitelja slovenščine. Izjemna dodana vrednost pedagoškemu delu predstavlja v mojem primeru vzajemnost: prepletenost pouka v »matični« šoli in v bolnišnični šoli. Drugačne okoliščine prinašajo nova spoznanja, ki bogatijo učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo in mu dajejo širok spekter dodatnih znanj in vedenj. Bolnišnični učitelj (zlasti tisti, ki je na oddelku prisoten ves čas) deluje v zelo zahtevnih pogojih, saj je neizogibno vključen v težke bolezenske oz. življenjske okoliščine hospitaliziranih otrok. Znati mora presoditi, kako ravnati v posameznih primerih, predstavlja pomembno vez med pacientom in zdravstvenim osebjem.

»Kako se pravzaprav lotiti poučevanja?« je vprašanje, ki mi je na začetku povzročalo nemalo težav. Poučevanje slovenščine in književnosti zahteva tako kot pri vseh ostalih predmetih učiteljevo temeljito pripravo. V razredu so možnosti obravnave določene učne vsebine zelo široke, pogosto podprte z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Upoštevamo tudi didaktična priporočila, navedena v učnem načrtu, kot so npr. posamezni koraki pri interpretaciji književnega besedila. Prakso iz razreda je možno ob upoštevanju drugačnih okoliščin vključiti tudi v potek dela bolnišničnega pouka. Po mojem mnenju lahko bolnišnični učitelj učinkovito poučuje le, če je fleksibilen in nenehno išče nove možnosti, inovativnosti pri pouku.

V našo bolnišnično šolo so dolgotrajno bolni otroci vključeni redko, večinoma gre za kratke ležalne dobe, zato je fleksibilnost še kako pomembna. Učitelj, ki pride v bolnišnično šolo, mora glede na učence oz. dijake presoditi, kako se bo lotil poučevanja. Temeljnega pomena so informacije, ki jih dobimo od bolnišničnih učiteljic razrednega pouka, ki se z otroki predhodno pogovorijo, jim predstavijo bolnišnično šolo, z njo seznanijo starše idr. Ob našem prihodu nam na kratko predstavita otroke in njihovo zdravstveno stanje, tako da naše delo lažje steče. Na otroškem oddelku kirurških strok poteka pouk večinoma individualno, ob postelji, saj zaradi okrevanja po operativnih posegih pouk v učilnici ni mogoč. Otroci oz. mladostniki dojemajo pouk v bolnišnici zelo pozitivno, so hvaležni, da jim nudimo pomoč. Pouk v bolnišnici je drugačen, deluje kot sprostitvena terapija, ki poteka ob zdravljenju ali po operativnem posegu. Na otroškem oddelku poteka pouk večinoma v učilnici, v kateri imamo vsa potrebna učna gradiva in osnovne učne pripomočke. Umetnost vzgojno-izobraževalnega procesa je t. i. hkratno poučevanje, ko se moramo prilagoditi učencem oz. dijakom, ki jih imamo pred sabo – nemalokrat poučujemo učence od 6. do 9. razreda in dijake različnih letnikov raznovrstnih srednješolskih programov. Najti pravo pot, da bo ura zanimiva in da bo učinek čim večji, na začetku ni enostavno, a kasneje postane tak način dela rutina, pravzaprav so to najboljše ure slovenščine, saj povezujemo snov po vertikali in ustvarjamo problemske situacije, ki zahtevajo aktivno sodelovanje vseh prisotnih. Učenci oz. dijaki zapuščajo učilnico zadovoljni, ker jim je tak način dela, kjer so drug drugemu v pomoč, zelo všeč.

2.1 Pouk slovenščine malo drugače

Omenil sem že, da se način poučevanja slovenščine v bolnišnični šoli razlikuje od klasičnega poučevanja v razredu. Bolnišnični učitelj se mora nenehno prilagajati: ne pozna otrok in njihovega predznanja, ugotoviti mora, kaj so že usvojili, kaj trenutno obravnavajo pri pouku, upoštevati mora zdravstveno stanje posameznika, od tega so odvisne metode in oblike dela, pomembno je, kakšna je skupina otrok, s katero dela idr. Če je otrok hospitaliziran dlje časa, je z vidika organizacije dela veliko lažje. Bolnišnični učitelj vzpostavi kontakt z matično šolo oz. z učiteljem, ki poučuje učenca/dijaka. Na ta način poskrbimo za kontinuiteto vzgojno-

izobraževalnega procesa in učencu/dijaku po zaključenem zdravljenju olajšamo vključitev v učni proces.

Kadar poteka pouk slovenščine individualno, ob postelji, se z učencem/dijakom najprej pogovoriva, kako bova delala. Upoštevava snov, ki jo obravnavajo pri pouku, hkrati pa upoštevam tudi njegove želje – gre namreč za enkratno priložnost, da učencu/dijaku nudim pomoč pri vsebinah, ki jih morda ne razume najbolje. Priskrbim mu učna gradiva, ki jih uporablja pri pouku slovenščine, nato lahko delo steče. Včasih, ko je na oddelku več ležečih otrok, je potrebno precej organiziranosti in fleksibilnosti, da vsakemu posvetim čim več časa, potrebno je upoštevati tudi napovedane preglede/preiskave in določenemu posamezniku dati prednost pred ostalimi. Vse te informacije si pridobim že pred prihodom v bolniške sobe, včasih pa se zgodi, da moram s poukom zaradi nujnih pregledov zaključiti predčasno.

Ker izvajamo pouk v kombiniranih oddelkih, se temu ustrezno prilagajajo tudi oblike in metode dela. Prostorsko izvajamo pouk v učilnici, v bolniški sobi in ob postelji. Pogoji dela bolnišničnega učitelja ne smejo hromiti, ampak mu morajo biti spodbuda za iskanje vedno novejših metod in oblik dela. Poleg vseh že ustaljenih načinov dela lahko uporabimo tudi sodobnejše pristope. Zelo pogosta oblika dela pri pouku slovenščine v bolnišnični šoli je debata, ki spodbuja kritično mišljenje in razvija veščine komunikacije. Uporabimo jo takrat, ko poteka pouk v učilnici in imamo možnost hkratnega poučevanja (prisotnost učencev različnih razredov in dijakov različnih letnikov ter programov). Ustvarjamo problemske situacije, ki jih skozi debato razrešujemo oz. iščemo najustreznejše strokovne argumente z ustrezno podporo. Skozi debato utrjujemo obravnavano snov, spodbujamo učence/dijake k razmišljanju, iskanju novih rešitev, kreativne uporabe različnih informacij in s tem ustvarjanje novih modelov znanja ter spreminjati pridobljeno znanje v uporabno obliko, s katero lahko razpolagajo in uporabljajo v različnih okoliščinah. Učitelju in učencem/dijakom prinaša takšen način dela vsestransko zadovoljstvo, saj se na zabaven način ogromno naučimo.

2.2 Razsežnost bolnišnične šole

Bolnišnična šola je – kot sem že zapisal – dodana vrednost učiteljevemu pedagoškemu delu. Povratne informacije, ki jih pridobimo pri vzgojno-izobraževalnem procesu v bolnišnični šoli, so izjemnega pomena, saj vplivajo tudi na načrtovanje pouka pri rednih urah slovenščine. S

pomočjo učencev/dijakov se učitelji na nek način tudi učimo – povedo nam, kakšen je njihov način dela na matični šoli, kako sprejemajo določeno jezikovno ali književno snov, česa ne marajo, kaj jim povzroča težave … Vse to nam daje uvid v naše pedagoško delo in je kot nekakšen kontrolni vzorec, ki nas opozarja, kako v bodoče načrtovati delo.

Bolnišnična šola deluje meddisciplinarno in medinstitucionalno, povezuje se z različnimi posamezniki, društvi, ustanovami. Prav tako presega okvirje pouka, saj organiziramo tudi naravoslovne, kulturne in tehniške dni, športni dan pa organiziramo kot prireditev z naslovom Dan iger in smeha. Prireditve v bolnišničnih oddelkih se tematsko navezujejo na koledarski čas (npr. teden otroka, novoletne prireditve, kulturni praznik, srečanje z literarnim ustvarjalcem), vključeni smo tudi v številne projekte, prav tako sledimo raznim razpisom, ki ponujajo literarno in likovno ustvarjanje.

3 Zaključek

Učitelji, ki poučujemo v bolnišnični šoli, se zavedamo, da lahko učinkovito izobražujemo le, če upoštevamo okoliščine in specifiko dela. Medsebojna strokovna pomoč, strokovni pogovori in menjava izkušenj so temelj kakovostnega in profesionalnega dela bolnišničnih učiteljev. Na otroka/mladostnika moramo gledati celostno, navkljub bolezni skušamo učenčevo/dijakovo pravico do obiskovanja pouka uresničiti v čim večji meri, upoštevajoč omejitve, ki nam jih prinaša narava dela (preiskave, obiski). Najpomembnejši korak je ustrezna motivacija učencev/dijakov, za katero v našem primeru poskrbita učiteljici razrednega pouka. Sta vezni člen med vsemi deležniki in tisti, ki ob vstopu otroka/mladostnika v bolnišnično šolo prvi vzpostavita kontakt in jih spodbudita k obiskovanju bolnišnične šole. Tako pripravljeni skupaj ustvarjamo bolnišnično šolo.

4 Viri in literatura

1. BEČAN, T. Bolnišnična šola kot izziv. *Otrok in družina.* 1995, št. 5. Str. 48.
2. BEČAN, T. Izobraževanje kot vir volje do življenja. *Vzgoja in izobraževanje*. 1997, št. 5. Str. 20–22.

3. BEČAN, T. *Ko naš učenec zboli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 2008.
4. DEVELOPEMENT of European Hospital Education. Amsterdam. 1993.
5. KADUNC Lipar, G. *To zmorem tudi jaz*. Ljubljana: DZS. 1991.
6. KADUNC Lipar, G. *Oblikujmo sami*. Radovljica: Didakta. 1992.
7. LAPTOŠ, A. Bolnišnična šola – majhna šola velikih dejanj. *Educa*. 1995, št. ½. Str. 35–39.
8. LESKOVEC, T. Ure sproščanja v bolnišnični šoli. *Šolsko svetovalno delo.* 1996, št. 2. Str. 21–22.
9. *NAVODILA za vzgojno-izobraževalno delo s predšolskimi in šolskimi otroki, ki so na zdravljenju v bolnišnicah*. Ljubljana: ZRSŠ. 1988.
10. *NOVE oblike dela v bolnišnični šoli*. Ljubljana: ZRSŠ. 1993.
11. *ODPRTA vrata*. Ljubljana: ZRSŠ. 1991.
12. TRNAVČEVIČ, A. Bolnišnična šola – kaj je to?. *Prosvetni delavec*. 1991, št. 15. Str. 17.

Srednja zdravstvena šola Celje

Petra Mrzdovnik

SPOZNAVANJE SAMEGA SEBE

LEARNING ABOUT YOURSELF

Povzetek

V človekovem življenju je izjemnega pomena razumevanje samega sebe, drugih ljudi in medsebojnih odnosov. Ljudje smo si med seboj različni in drugačni, imamo različne sposobnosti, značilnosti, vrednote … Z drugačnostjo se srečujemo na vsakem koraku, še posebej pa v šoli, saj jo obiskujejo dijaki/učenci iz različnih kulturnih ozadij. Učitelji, učenci in starši se moramo potruditi spodbujati strpnost med vse bolj raznolikimi vrstniki. V prispevku predstavljam delavnico, ki jo izvajam z učenci 7., 8. ali 9. razredov osnovnih šol. Namen delavnic je ugotoviti, kako učenci poznajo samega sebe in druge, kakšni so odnosi v skupini in kaj je pripravljen učenec prispevati k pozitivnemu vzdušju v razredu. Ugotovitev delavnic je, da si moramo tako sebi kot tudi medsebojno prisluhniti, sanjati brez omejitev, predvsem pa, da smo iskreni sami do sebe.

Ključne besede: osebnost, medsebojni odnosi, spoznavanje sebe, drugačnost

Abstract

In our lives it is extremely important to be able to understand yourself, people around you and to be capable of building good interpersonal relationships. All people are different and have different abilities, features, interests,… Differences can be found everywhere, especially at school. Students come from various cultural backgrounds, which leads to increased need to promote tolerance at school. In this presentation I will describe a workshop performed with students from 7th to 9th grade of elementary school. The main purpose of the workshops is to show students how to understand their own personality and their relationships with other students.

Our main finding is that people should be sincere, listen to each other and allow themselves to dream.

Key words: personality, relationships, understanding yourself, differences

1 Uvod in teoretična izhodišča

Za izvajanje delavnic sem se odločila, ker velja neko splošno mnenje, da smo Slovenci precej zadrti in nas moti skoraj vse, kar ni krojeno po ustaljenem vzorčnem, splošno sprejemljivem modelu. Zdi se, da je ljudi, ki jih moti drugačnost drugih, iz dneva v dan več. Še pred leti so otroci iz svoje oddelčne sredine drugače obnašali le do porednih, nagajivih in do tistih s slabim učnim uspehom. Danes se je tem skupinam pridružilo diskriminatorno obnašanje do debelejših otrok, otrok s posebnimi potrebami, otrok iz socialno šibkih družin …, ki se zaradi svojih osebnostnih lastnosti in okoliščin že sami slabo počutijo v svoji koži; ne morejo biti urejeni po modi, nimajo najnovejših GSM-ov, računalnikov, ne gredo na prvomajske ali poletne počitnice kam v tuje kraje itd. In vse to je drugačnost. O teh zadevah se v šoli veliko pogovarjamo, načeloma se večina učencev tudi strinja, da je treba drugačnost sprejeti kot del vsakdanjika - v praksi se pa pokaže, da je vendar marsikaj drugače.

Psihosocialni položaj dijaka/učenca v razredu je v veliki meri določen s posameznikovo socialno kompetentnostjo, ki se kaže kot stopnja socialne sprejetosti s strani sošolcev. Pri tem pa gre tudi za vzajemni vpliv socialnih spretnosti in kvalitete vrstniških odnosov (Pečjak in Košir, 2008).

O psihologiji šolskega razreda in učenčevem razmerju do sošolcev govori že Trstenjak (1971). Pravi, da se v razredu otrok znajde pred novimi neizogibnimi razmerji privlačnosti in odbojnosti, podrejenosti in nadarjenosti. Vrstni red določa navadno šolski uspeh, izstopajo pa v tem tisti, ki zavzemajo skrajna mesta – prvi in zadnji. Vsaj včasih ali pa delno določa mesto učenca v razredu socialni položaj njegove družine in njegove osebne in karakterne poteze. Izrazito voditeljske narave je lahko učenec, ki ni niti najboljši v šolskih klopeh, niti iz najuglednješe družine, niti najprivlačnejši. Nima vsak razred takšnega voditelja, čeprav je tak pojav pogost. Vse te stvari soodločajo tudi pri vprašanju osebne privlačnosti in odbojnosti med učenci, čeprav je v njih še mnogo drugih dejavnikov, ki se jih otroci niti sami ne zavedajo.

Na skupino tako vpliva posameznik s svojim obnašanjem in značilnostmi in s tem sooblikuje celostno podobo skupine. Skupina pa tudi vpliva s svojimi značilnostmi, pravili, navadami in normami vpliva na posameznika, na njegova prepričanja, razmišljanje, obnašanje … (Kajtna, 2009).

Za šolsko prakso je poznavanje psihosocialnega položaja dijaka/učenca v razredu (njegove socialne spretnosti) pomembno zaradi povezanosti tega položaja s šolsko uspešnostjo, z vedenjem v razrednih situacijah in nekaterimi osebnostnimi značilnostmi. Informacije o vedenju in s tem položaj posameznika v razredu ter medsebojnih odnosih, dobi učitelj običajno z opazovanjem. Lahko pa učitelj uporabi drugo metodo, na primer sociometrično preizkušnjo, s katero učitelj z enostavnimi sredstvi in v kratkem času preveri intuitivne predpostavke in opažanja socialnih odnosov na strokovno utemeljen in preizkušen način (Pečjak in Košir, 2008).

Ena izmed metod je tudi izvajanje različnih delavnic z dijaki/učenci, ki jih lahko učitelj vključi v okviru razrednih ur, interesnih dejavnosti …

2 Spoznavanje samega sebe

Že Kos (2007) pravi, da so se na pročelju prenočišča v Delfih bleščale besede »Spoznavaj samega sebe«, ki so jih nekateri pripisovali celo samemu delfskemu bogu Apolonu.

Ko se poglobimo vase in si iskreno priznamo, kaj si v življenju želimo, si lahko postavimo življenjsko vizijo oziroma cilje, kaj želimo doseči in kje želimo biti v prihodnosti. Bistveno je, da si prisluhnemo, sanjamo brez omejitev, predvsem pa, da smo iskreni sami do sebe.

»Kdor si prizadeva iskati pot do sebe, ne čaka na milost, da se mu spoznanje o sebi razpre kot mistično razodetje. Do spoznanja lahko pride le s trdim delom in preko lastnih izkušenj. Poti, ki mu jih kažejo drugi, so kvečjemu njihove, ne njegove« (Ščuka, 2007, str. 250).

2.1 Osebnost in medsebojni odnosi

2.1.1 Osebnost in socialno zaznavanje

Osebnost je razmeroma trajna in edinstvena celota duševnih, vedenjskih in telesnih značilnosti, po katerih se ljudje razlikujemo med seboj. Osebnost lahko preučujemo z različnih vidikov. Ponazorimo to z valjem – če ga gledamo s ptičje perspektive, gre za krog, če pa s strani, je pravokotnik. Torej so duševni procesi in vedenje le različni vidiki enega in istega (Kompare, 2011).

»Proces zaznavanja in presojanja drugih ljudi, samih sebe, socialnih odnosov in socialnih situacij imenujemo socialno zaznavanje« (Kompare, 2011, str. 150). Od različnih dejavnikov pa je odvisno, kako bomo zaznavali in presojali druge ljudi. Na eni strani je odvisno od količine in vrste informacij, ki so nam na voljo o drugih ljudeh, po drugi strani pa je to odvisno od naših čustev, pričakovanj, subjektivnih pojmovanj, vrednot, razpoloženja, družbenih norm ipd.

Pri zdravorazumskem zaznavanju pogosto prihaja tudi do napak. Prvi vtis je med najbolj razširjenimi (ljudi presojamo ljudi na podlagi prve informacije, ki jo dobimo), sledi halo učinek (na podlagi ene lastnosti ocenjujemo druge lastnosti) in napaka simpatije (ljudje, ki so nam bolj simpatični, jim pripisujemo pozitivne lastnosti). Znanstveno spoznanje osebnosti je veliko bolj objektivno, sistematično in veljavno. Seveda obstajajo različne teorije in modeli osebnosti. Razdelimo jih v več skupin: strukturne, psihoanalitične, vedenjske, humanistične in kognitivne teorije osebnosti (Kompare, 2011).

2.1.2 Socializacija, družina in skupine

Socializacija je proces sprejemanja in prevzemanja različnih vedenjskih vzorcev, vrednot, stališč, motivov, ki se izoblikujejo skladno s tistimi, ki so za določeno socialno okolje zaželeni. Najpomembnejša je za vsakega človeka družina. Poznamo nekaj vzgojnih stilov: avtoritarni (podrejanje), permisivni (ni omejitev), avtoritativni (medsebojno spoštovanje in upoštevanje individualnih mej), vzgojna brezbrižnost in kaotični stil. Določene norme vedenje in doseganje skupnih ciljev, ki jo sestavlja omejeno število ljudi, je socialna enota, ki jo imenujemo skupina. V skupini je potrebna medsebojna aktivnost in sodelovanje članov v skupini. Na mišljenje, čutenje in dejavnost drugih ljudi lahko vplivamo posredno ali neposredno. Vzroke vplivanja najdemo v več tesno prepletenih dejavnikih: v gotovosti, orientaciji, potrebah po varnosti posameznika in skupine. Kadar pa posameznik prilagodi svoje vedenje drugim, govorimo o socialni moči (Kompare, 2011).

Stališča delujejo kot trajna pripravljenost za določen način vedenja. So celote prepričanj in čustev v odnosu do določenih dogajanj.

Predsodki so neutemeljena in negativna stališča do socialnih skupin. Razlikujemo pet stopenj izražanja predsodkov: ogovarjanje, izogibanje, diskriminacija, nasilje in genocid (Kompare, 2011).

Drugačnost je pravica in ima podoben pomen kot pravica biti enakopraven, svoboden itd.

2.2 Metoda dela

Delavnico o medsebojnih odnosih in spoznavanju samega sebe (glej prilogo 1) izvajam z učenci 7., 8. ali 9. razredov osnovnih šol. Namen delavnic je ugotoviti, kako učenci poznajo samega sebe in druge, kakšni so odnosi v skupini in kaj je pripravljen učenec prispevati k pozitivnemu vzdušju v razredu.

Delavnica se izvaja približno 90 minut. Lahko jo prilagodimo na krajši čas, odvisno od zahtev organizatorja (osnovna šola). V skupini je približno 30 učencev, lahko jih je tudi manj. Delavnica se lahko izvaja tudi v srednješolskih programih.

Pripomočki, ki jih potrebujemo za izvajanje delavnic so naslednji: kartončki z besedami, barvni listi in selotejp. Pisala, barvice ali flomastre imajo učenci svoje.

2.3 Analiza dela

Ko začnemo s prvo točko delavnice (Spoznavanje) so učenci še precej zadržani in redkobesedni, kljub temu da se med sabo poznajo.

Pri drugi točki (Presedejo se vsi) pa že postanejo razigrani in dobrovoljni. Eni se med sabo spodbujajo, spet drugi tožijo.

Tretja točka (Spoznavanje samega sebe in drugih) je za nekatere naporna, ker morajo razmišljati o sebi in tudi o drugih. Po navadi jim pomagam s kakšnimi podvprašanji. Učenci morajo na papirju tudi predstaviti samega sebe in svoje življenje.

Pri četrti točki (Janezek) se ustavimo kar nekaj časa. Pomembno pa je, da pridemo do ugotovitev, da imajo lahko nespoštljive besede dolgoročni negativen učinek. Ne glede na to, kako se trudimo, da bi popravili izrečeno, delček bolečine pri osebi ostane. Zato je pomembno razmisliti, preden spregovorimo, treba se je truditi, da so naši komentarji spoštljivi.

Pri peti točki (Odnosi v skupini) je ponovno treba dobro razmisliti o svojem razredu, o sebi, o odnosih v skupini. Vsak mora zapisati predloge, kaj lahko naredi sam v razredu, da se bo počutil bolj koristnega, povezanega z drugimi, in kaj bo prispeval k pozitivnemu vzdušju v

razredu. Kolaž s predlogi nato obesimo na steno v matičen razred in razred z razrednikom spremlja uresničitev zapisanega.

Šesta točka – evalvacija. Vsak učenec pove, kaj jim je bilo najbolj in kaj najmanj všeč. Zakaj? Kaj se je danes novega naučil?

Z delavnic vedno odhajam s pozitivnimi in prijetnimi občutki, ravno zato, ker so si učenci med sabo različni in drugačni.

3 Evalvacija in zaključek

Ključno pri osebnostni rasti je, da so dejansko vsakemu od nas dani določeni izzivi, ki jih mora v določenem obdobju premagati. Dejstvo je, da se moramo z drugačnostjo soočiti in na njej aktivno delati in pri tem ima veliko vlogo tako šolski sistem kot civilna družba. Res je, da šola ne more rešiti vseh problemov, prizadeva pa si lahko, da naredi veliko za izboljšanje medsebojnih odnosov, zmanjšanje napetosti in konfliktov med učenci z različnimi vrednotami, navadami, sposobnostmi … Pomembno je tudi, da otrok v šoli, v vsakdanjih socialnih situacijah dejavno sodeluje z vrstniki in da se čuti sprejetega med njimi. Sodelovanje staršev, učiteljev in učencev pa je ključnega pomena. Vse te skupine morajo znati med sabo komunicirati, se spodbujati. Starši in učitelji morajo znati z otroki deliti njihove težave, strahove, neuspehe, pa tudi veselje. Otroke morajo naučiti strpnosti do vseh drugačnih, kar je pomembno tudi za življenje. Šola lahko postane zdrava institucija, z zdravim odnosom do drugačnosti. Učenci morajo vedeti, da smo si med sabo različni, med sabo morajo znati sprejeti drugačne in si tako s pestrostjo drugačnih bogatiti svoje izkušnje.

Tako se mi zdi delavnica o medsebojnih odnosih in spoznavanje samega sebe zelo koristna. Učence preko delavnic spodbudim k razumevanju različnosti in pomena socialne vključenosti.

Kos (2007) povzema, da sreča ne prebiva v čredah, ne v zlatu; duša je bivališče osrečujočega demona. Hitri tempo življenja nas ovira, da bi človek svoje radosti črpal iz samega sebe in tako velikokrat pozabimo in iščemo zadovoljstvo v zunanjih stvareh. Drži pa tudi rek: najprej moramo pomesti pred svojim pragom (svoj notranji kozmos), da bo zavladal red v zunanjem svetu (torej v medsebojnih odnosih).

4 Viri in literatura

1. KAJTNA, T. *Sociometrična preizkušnja*. [Online]. [Zadnja sprememba 19. avg. 2016; 22.17]. [Citirano 17. okt. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.fsp.uni-lj.si/mma_bin.php?id=2009121108375052.
2. KOMPARE, A. et al. *Psihologija: spoznanja in dileme*. 1. prenovljena izdaja. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 2011.
3. KOS, B. *Born to create.* [Online]. [Zadnja sprememba 20. avg. 2016; 12.37]. [Citirano 16. okt. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.blazkos.com/spoznavaj-samega-sebe.php.
4. KOŠIR, K. *Socialni odnosi v šoli.* Maribor: Frontier, 2013.
5. LEKIĆ, K. et al. *To sem jaz, verjamem vase*: priročnik za fante in punce. 1. natis. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo, 2010.
6. PEČJAK, S. in KOŠIR, K. *Poglavja iz pedagoške psihologije*: izbrane teme. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2008.
7. POWELL, J. *Zakaj se ti bojim povedati, kdo sem*. Dravlje: Župnijski urad Dravlje, 2000.
8. ŠČUKA, V. *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta, 2007.
9. TRSTENJAK, A. *Oris sodobne psihologije II*. Maribor: Obzorja, 1971.

5 Priloge

Priloga 1: DELAVNICA*

Delavnica o medsebojnih odnosih in spoznavanje samega sebe

1. SPOZNAVANJE

Vsak učenec izvleče eno kartico in jo uporabi v svoji predstavitvi.

Primer: Moje ime je Petra in izvlekla sem kartico z besedo SANJE. Vedno sem sanjala - ko bom velika, bom učiteljica.

Čas: 10 minut

Pripomočki: didaktična igra Moja kartica

(Lahko si sami napišete besede na kartončke, in sicer: DRUŽBA, RASTI, VSE, PREKINITI, POLN, DATI, ZIMA, SPREMENITI, SANJE, ZAUPATI, PONOSEN, PRIHODNOST,AKTIVEN, ZAPRT, STORITI, POŠTENJE, PROSTOR, NAČTOVATI, MOČ, KRALJ, JUTRI, POSTATI, MIROVATI, ENERGIJA, ČUDITI SE, VIDETI, ČAS, BITI.)

2. PRESEDEJO SE VSI

Udeleženci se posedejo v krog. Vodja bere trditve, če trditev drži se učenci presedejo. Učenci spoznajo v čem so si podobni in v katerih lastnostih se razlikujejo od drugih.

Presedejo se vsi…

- osnovnošolci,
- ki živijo v Celju,
- ki zjutraj težko vstanejo,
- ki želijo postati zdravniki,
- ki se radi učijo,
- se redno gibljejo,
- se znajo opravičiti,
- se bojijo višine,
- se hitro užalijo,
- so jezni,
- se tepejo v šoli,
- imajo vsaj enega prijatelja,
- so komunikativni,

- imajo radi rdečo barvo,
- želijo uspeti v življenju,
- radi igrajo računalniške igrice,
- imajo mobitel,
- skrbijo za svoje zdravje,
- …

Čas: 15 minut

Pripomočki: stoli

3. SPOZNAVANJE SAMEGA SEBE IN DRUGIH

»Igra z naslovom Moje življenje na papirju«

Vsak učenec dobi list barvnega papirja, na katerega najprej napiše svoje ime. Nato napiše, nariše … nekaj stvari iz svojega življenja, kar mu je najbolj pomembno:

- družinski člani,
- prijatelji, sošolci …
- najbolj izrazita osebnostna poteza,
- živali,
- hobiji, prostočasne aktivnosti,
- veščina, največja spretnost,
- doseženi uspehi,
- šolsko delo,
- posebni interesi,
- …

Učenci predstavijo samega sebe in svoje življenje na papirju.

Čas: 10 minut

Pripomočki: barvni listi, pisala, barvice ali flumastri

4. JANEZEK

»Vizualna predstava – kako imajo lahko nespoštljive besede dolgoročni negativen učinek.«

a) Vodja na steno obesi list z narisanim Janezkom (glej prilogo 2) – običajen šolar, ki ni preveč priljubljen. Kaj vse nespoštljivega bi mu lahko otroci rekli (iz izkušenj).

   Za vsako izjavo ga malo zmečkajte, v žogo.

b) Janezek se zdaj slabo počuti zaradi vseh teh komentarjev. Kaj bi mu lahko rekli, da bi se počutil bolj sprejetega?

Za vsako izjavo ga po malem odvijajte in ga na koncu obesite nazaj na steno.

c) Vodja vpraša učence: V čem se Janezek zdaj razlikuje od prej? Kaj je bistvo, ki se ga lahko iz tega naučimo?

Čas: 20 minut

Pripomočki: stoli

5. ODNOSI V SKUPINI

»Igra z naslovom Skupinska lepljenk«

Nato list obrnejo na drugo stran in napišejo predloge, kaj lahko sam naredi v razredu, da bi se počutil bolj koristnega, povezanega z drugimi in da bi prispeval k pozitivnemu vzdušju v razredu.

Čas: 10 minut

Pripomočki: barvni listi, pisala, barvice ali flumastri

Nato na sredino mize položimo vse izdelke. Pustimo nekaj časa, da se jih učenci pogledajo. Vsak učenec pove, katere izseke svojega življenja je predstavil in kaj je pripravljen prispevati v razredu.

Vse izdelke zlepimo skupaj, da nastane razredna lepljenka – kolaž. Lepljenko obesimo v razredu, da lahko razred z razrednikom spremlja uresničitev zapisanega.

Čas: 15 minut

Pripomočki: izdelki učencev, selotejp

6. EVALVACIJA

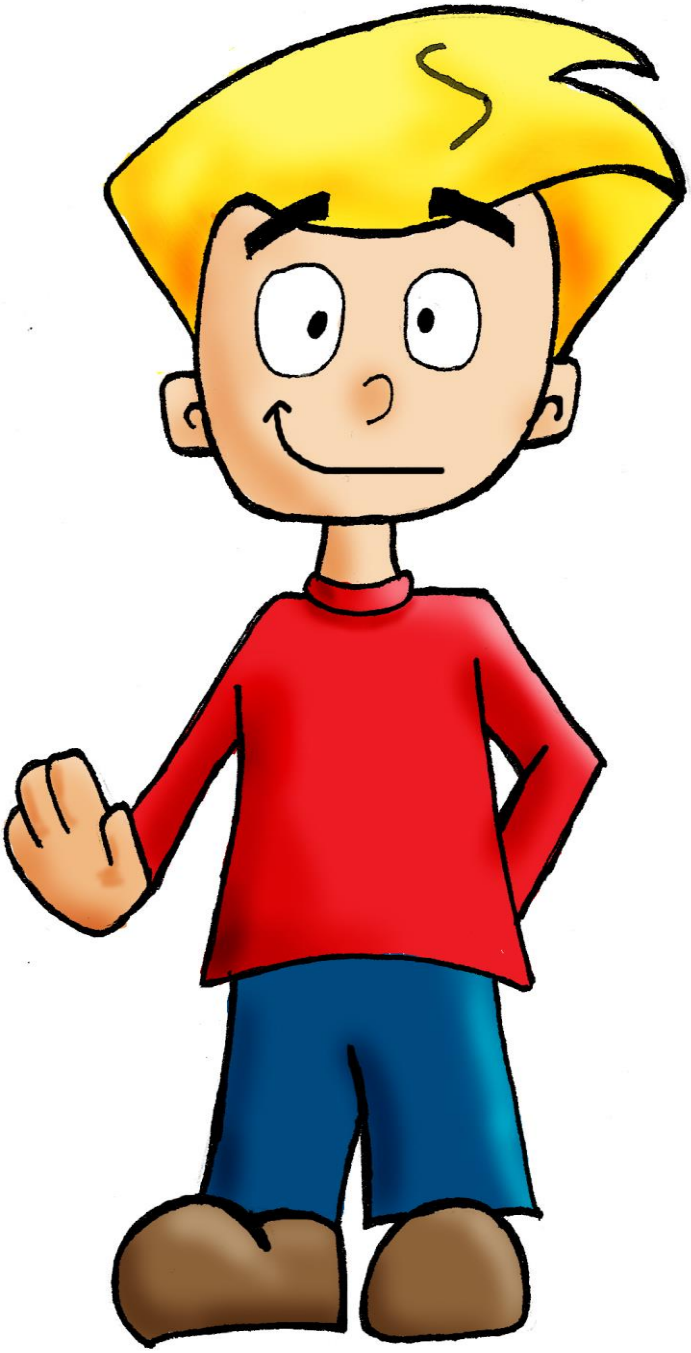
Vsak učenec pove, kaj jim je bilo najbolj in kaj najmanj všeč? Zakaj? Kaj se je danes novega naučil?

Čas: 10 minut

---

*Delavnica je bila pripravljena v sodelovanju z dr. Andrejo Grobelšek, svetovalno delavko na Srednji zdravstveni šoli Celje.

Priloga 2: JANEZEK



Gimnazija Celje - Center

Saša Ogrizek

POMEN POZNAVANJA STALIŠČ DIJAKOV DO IZOBRAŽEVALNIH PREDMETOV

SIGNIFICANCE OF KNOWING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL SUBJECTS

Povzetek

V srednješolski izobraževalni sistem vstopajo generacije, ki svojo drugačnost izkazujejo tudi v stališčih do izobraževalnih predmetov. Stališča vplivajo na vedenje in čustvovanje dijakov in se lahko pod vplivom novih spoznanj spreminjajo. Poznavanje stališč dijakov je pomembno, ker raziskave potrjujejo, da obstaja statistično pomembna korelacija med pozitivnimi stališči do predmeta in učnimi dosežki. Učitelji imajo pomemben vpliv na oblikovanje stališč z osebnostjo, značajem, sposobnostjo motiviranja in načinom poučevanja. V raziskavi, ki smo jo opravili na eni od celjskih gimnaziji, je sodelovalo 310 dijakov vseh štirih letnikov. Podatke smo dobili s pomočjo anketnega vprašalnika, v katerem smo stališča do biologije ugotavljali s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice. Raziskava je pokazala, da imajo mlajši dijaki pozitivnejša stališča do biologije v primerjavi s starejšimi. Da bi pozitivno naravnanost ohranili tudi starejši dijaki, bi morali v pouk vključevati več aktivnih metod učenja, ki bi jim zagotavljala trajna vsebinska znanja, kot tudi izgradnjo strategij razmišljanja in veščin za vseživljenjsko uporabo.

Ključne besede: stališča, gimnazija, znanje, aktivne metode učenja

Abstract

Generations which enter the system of secondary school education demonstrate their otherness through their attitudes towards school subjects. Attitudes have an impact on the behaviour and emotions of students, but they can be changed due to new insights. Knowing students' attitudes matters because research work confirms the existence of statistical important correlation between positive attitudes towards a school subject and student's school performance. Teachers have an important influence on creating attitudes through their personality, character, capability to motivate and teaching methods. 310 students attending four different grades in one of high schools in Celje took part in the research. All the data were gathered by using questionnaires in which the attitudes towards biology were established by using 5-level Likert scale. According to the research, younger students think more positively about biology in comparison to older ones. In order to maintain the positive attitude amongst older students we should implement more active teaching methods which would guarantee both long-term content knowledge and creation of thinking strategies and skills for lifelong usage.

Key words: attitudes, high-school, knowledge, active teaching methods

1 Uvod in teoretična izhodišča

Učni načrt za biologijo (Vilhar in sod., 2008) predvideva, da morajo dijaki pri pouku biologije razvijati biološko in naravoslovno pismenost ter si pridobiti splošno biološko izobrazbo, ki jim bo omogočala sprejemanje informiranih osebnih in družbenih odločitev s področja biologije (npr. referendumi, odločitve o postopkih zdravljenja, skrb za varstvo narave in okolja). V luči podpore pri izgrajevanju znanja dijakov je pomembno poznavanje stališč dijakov do izobraževalnega predmeta. Stališča s svojimi čustvenimi in vedenjskimi sestavinami vplivajo na vedenje in čustvovanje dijakov in se lahko pod vplivom novih spoznanj spreminjajo (Marentič Požarnik, 2000). Učitelj ima pomemben vpliv na oblikovanje stališč do biologije pri dijakih z osebnostjo, značajem in sposobnost motivacije dijakov (Prokop in sod., 2007b). Na stališča do biologije vplivajo tudi z načinom poučevanja. Če učitelj teoretična in abstraktna znanja ne poveže s primeri iz vsakdanjega življenja, dijaki ne razumejo, zakaj se morajo naučiti določene biološke koncepte, saj jih ne morejo povezati s svojim življenjem. Pomanjkanje razumevanja povezanosti med tistim, kar je bilo povedano pri pouku in njihovim vsakdanjim življenjem, je vzrok, da se dijaki težje učijo biologijo. Posledično izgubijo motivacijo za učenje in razvijejo negativna stališča do nje (Çimer, 2012).

1.1 Stališča

Stališča so družbeni pojavi, ki se pojavijo iz socialnih interakcij in so vanje tudi vgrajeni (Wood, 2000) ter se oblikujejo v daljšem časovnem obdobju pod vplivom določenih informacij, zgledov in lastnih izkušenj (Marentič Požarnik, 2000). Mayers (2007, cit. po Tomažič, 2010) je stališča definiral kot občutja, ki temeljijo na naših prepričanjih in vplivajo na to, kako se bomo odzvali na dogodke, ljudi in objekte. Stališča do znanosti oziroma do naravoslovja so definirali kot »občutke, prepričanja in vrednote o predmetu, ki je lahko podjetniška znanost, izobraževalna znanost, vpliv znanosti na družbo ali znanstveniki sami« (Osborne in sod., 2003) ali kot »pozitivna ali negativna občutja o naravoslovju, ki temeljijo na prepričanju in naklonjenosti do njega« (Kususanto in sod., 2012).

Raziskovalci na različne načine ugotavljajo stališča do biologije ali širše do naravoslovja. Kategorije ali kazalniki, s katerimi lahko ugotavljamo stališča do biologije, so interes za

biologijo, biologija kot vrednota, pomembnost biologije, nadaljnja poklicna pot, vezana na biologijo, težavnost biologije, vpliv učitelja biologije (Prokop in sod, 2007b).

Raziskave, ki so ugotavljale vpliv starosti dijakov na splošen odnos do biologije, so si nasprotujoče. Spall in sod. (2004), ki so primerjali stališča od 11 do 16 let starih učencev do fizike in biologije, so ugotovili, da pozitivnost stališč do biologije s starostjo pada, čeprav manj kot pri fiziki. Grška raziskava (Mavrikaki in sod., 2012) na to temo sicer ne ugotavlja statistično pomembnih razlik med mlajšimi in starejšimi dijaki, so pa zaznali razlike med mlajšimi in starejšimi dijaki pri zaznavi težavnosti biologije. Starejšim dijakom se zdi biologija bolj zahtevna.

2 Raziskava

2.1 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 310 dijakov Gimnazije Celje – Center in sicer 215 deklet (69,4 %) in 95 fantov (30,6 %). Anketirali smo 81 prvošolcev (26,1 %), 69 drugošolcev (22,3 %), 90 tretješolcev (29,0 %) in 70 četrtošolcev (22,6 %).

2.2 Instrument

Uporabili smo prilagojeni vprašalnik (priloga 1), ki so ga za ugotavljanje stališč do biologije razvili na Slovaškem (Prokop in sod,, 2007a). V vprašalniku je bilo 18 trditev, dijaki pa so se odločali med petimi stopnjami Likertove lestvice (1 = se nikakor ne strinjam; 2 = se ne strinjam; 3 = nimam posebnega mnenja; 4 = se strinjam; 5 = se popolnoma strinjam). Uporabili smo tudi faktorsko analizo in izločili eno trditev (biologija je zame eden najlažjih predmetov), ki se je razporedila na dva faktorja. Cronbachova alfa za celoten vprašalnik je bila 0,913.

S faktorsko analizo smo prišli do 3 kategorij:

- F1 – osebni interes do biologije,
- F2 – pouk biologije,
- F3 – biologija kot vrednota.

Kaiser-Meyer-Olkinov test (KMO = 0,917) in Bartlettov test ($\chi 2$ = 2527,4, df 153, $p < 0,001$) sta pokazala, da so podatki primerni za faktorsko analizo.

2.3 Statistična obdelava podatkov

V preglednico, ki smo jo oblikovali v programu MS Excel, smo vnesli podatke iz anketnih vprašalnikov. Tako pripravljene podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 18.0. Da bi zmanjšali število spremenljivk, smo trditve o biologiji s pomočjo faktorske analize (metoda vodilnih komponent – PCA) in pravokotne rotacije faktorske matrike Varimax razporedili v več faktorjev. S Kaiser-Meyer-Olkinovim testom in Bartlettovim testom sferičnosti smo ugotavljali, če so podatki primerni za faktorsko analizo. Za merilo zanesljivosti smo izračunali še Cronbachovo alfo.

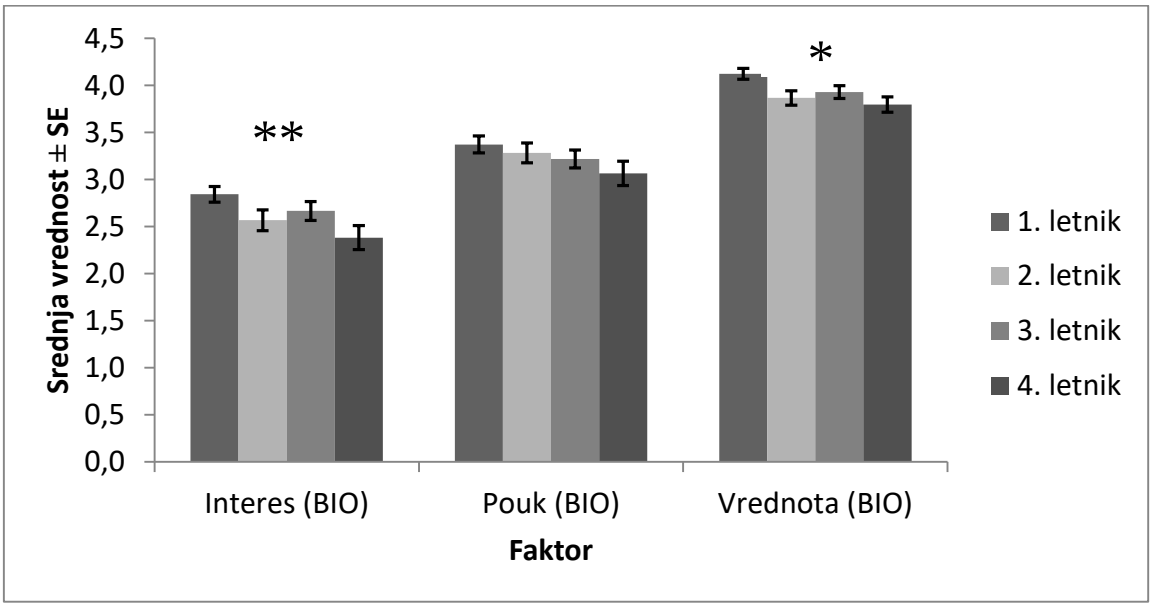
Naredili smo osnovno opisno statistiko, ki je predstavljala izhodišče za nadaljnje delo. Pri analizi podatkov smo uporabljali neparametične teste, saj so bili podatki nenormalno porazdeljeni. Za ugotavljanje razlik med dvema neodvisnima spremenljivkama (fantje/dekleta) smo uporabili Mann-Whitneyjev test, za ugotavljanje razlik med večjim številom neodvisnih spremenljivk (dijaki po letnikih) pa Kruskal-Wallisov test.

2.4 Rezultati

2.4.1 Primerjava stališč do biologije glede na letnik

Analiza podatkov je pokazala, da obstajajo statistično pomembne razlike med letniki pri dveh kategorijah stališ do biologije: pri osebnem interesu do biologije (Kruskal-Wallisov test; $\chi2$ = 12,59, df 3, p = 0,006) in pri biologiji kot vrednoti (Kruskal-Wallisov test; $\chi2$ = 10,37, df 3, p = 0,016), medtem ko takšne razlike pri pouku biologije ni (Kruskal-Wallisov test; $\chi2$ = 3,59, df 3, p = 0,309) (slika 1).

Pri osebnem interesu do biologije, ki je pri dijakih vseh letnikov sorazmerno nizek, izkazujejo dijaki prvega letnika (M = 2,8) nekoliko večji interes v primerjavi z dijaki 4. letnika (M = 2,4) (slika 1). Pomena biologije kot vrednote se bolj zavedajo prvošolci (M = 4,1), četrtošolci pa ji pripisujejo nekoliko manjšo vrednost (M = 3,8). Vrednosti drugo- in tretješolcev pa se nahajajo med obema (M = 3,9) (slika 1). Pri kategoriji, ki preverja mnenje o poučevanju biologije, ni statistično pomembnih razlik med letniki. Srednja vrednost te kategorije za vse letnike znaša 3,2 (slika 1).



Slika 1: Primerjava stališč do biologije glede na letnik

Opomba: Statistično pomembni razliki sta označeni z * ($p \leq 0,05$) in ** ($p \leq 0,01$), SE = standardna napaka.

2.5 Primer uporabe aktivne metode dela

Demonstracija principa je vrsta igre vlog, katere temeljni namen je uporabiti in prikazati neki princip. Spodaj predstavljeni primer lahko izvedemo na dva načina: dijaki v igri teorijo o difuziji »oživijo« ter eksperimentirajo z njo v namišljenih situacijah., ali še bolje, aktivnost izvedemo kot uvod v poglavje o prehajanju snovi skozi membrano in tako dijakom omogočimo, da na osnovi izvedbe aktivnosti sami pridejo do spoznanj, ki jih učitelj v nadaljevanju poveže v celoto.

Najpomembnejša snov v celici in njenem okolju je voda, ki vsebuje še različne druge delce. Vsi ti delci se gibajo naključno in v vse smeri, pri višji temperaturi je gibanje hitrejše. Če damo v vodo sladkor in počakamo dovolj dolgo, bo rezultat naključnega gibanja sladkornih molekul in molekul vode enakomerna razporeditev vseh molekul v prostoru. Molekule se gibajo z mesta, kjer je njihova koncentracija večja, na mesto, kjer je njihova koncentracija nižja. Ta pojav imenujemo difuzija. Difuzija poteka tudi skozi izbirno prepusto membrano in ker to ne zahteva dodatnega vira energije, transport snovi skozi membrano z difuzijo imenujemo pasivni transport (Cambell in Reece, 2011).

Za ponazoritev difuzije del učilnice omejimo s stoli in mizami in tako dobimo »kozarec«. Pri demonstraciji principa sodeluje 10 do 15 dijakov. Ločimo jih na molekule vode (opremimo jih

z modrimi slamicami) in molekule sladkorja (opremimo jih z belimi slamicami). Na začetku so dijaki z modrimi slamicami v enem delu »kozarca«, dijaki z belimi slamicami pa v drugem delu. Aktivnost izvedemo dvakrat. Navodila, ki jih dobijo dijaki prvič, so: (1) temperatura je nizka, zato naj hodijo počasi. (2) Dijaki se premikajo v eno smer, dokler se ne dotaknejo druge »molekule« oziroma roba »kozarca«. (3) Po vsakem dotiku »molekule« spremenijo smer gibanja. Učitelj da znak za začetek demonstracije in po približno 20 sekundah aktivnost ustavi. Dijaki na pobudo učitelja sami pridejo do zaključka, da so se »molekule« enakomerno porazdelile med seboj. Nato vse skupaj ponovijo, le da je sedaj temperatura višja, zato se »molekule» gibajo hitreje in do enakomerne razporeditve »molekul« pride v krajšem času. Učitelj gibanje ustavi prej (po približno 10 sekundah). Dijaki sami ugotovijo, da difuzija pri višji temperaturi poteka hitreje.

Prednost predstavljene aktivnosti je aktivno sodelovanje dijakov, neposredna izkušnja, ki v dijakih sproži miselne procese in nazornost.

Izkušnje kažejo, da je za razumevanje pri poglavju o transportu snovi skozi membrano ključna kombinacija različnih metod: poleg demonstracije principa (igranja vlog) še razlaga ob kvalitetnih slikah in za boljšo predstavitev biološke animacije, ki so dostopne na: http://www.stolaf.edu/people/giannini/biological%20anamations.html.

2.6 Razprava

Ugotovili smo, da je osebni interes do biologije pri vseh nizek, vendar pa izkazujejo dijaki 1. letnika, predvsem v primerjavi s četrtošolci, večji interes. Da je biologija veda, ki je pomembna za človeštvo na vseh nivojih našega delovanja, se zavedajo vsi, ponovno pa prvošolci tej pomembnosti dajejo nekoliko večjo težo. Edina kategorija, pri kateri se dijaki po starosti med seboj niso razlikovali, je pouk biologije (slika 1). Da gimnazijci s starostjo ne spreminjajo mnenja o pouku biologije, je ugotovila tudi Gnidovčeva (2012), hkrati pa ugotovila, da to ne velja za dijake strokovnega programa; s poukom biologije so bili starejši dijaki strokovnega programa manj zadovoljni kot mlajši.

Trditve, pri katerih so se razlikovala stališča dijakov različnih letnikov, so se s faktorsko analizo razvrstila v vse tri faktorje (priloga 2). Takšnih trditev je bilo pet. V vseh primerih so dijaki 1. letnika pri teh trditvah izkazovali večjo naklonjenost. Ti dijaki imajo v primerjavi s

starejšimi rajši biologijo; bolj kot drugim se jim zdi, da je znanje biologije pomembno za njihovo nadaljnjo poklicno pot; med urami biologije se najmanj dolgočasijo in prepričani so, da jim ure biologije pomagajo razvijati naravoslovni način razmišljanja (priloga 2).

Najbolj se v mnenju o biologiji med seboj razlikujejo dijaki 1. in 4. letnika. Biologija je predmet, ki se izvaja v obveznem programu v prvih treh letnikih, v 4. letniku pa samo za dijake, ki bodo iz tega predmeta opravljali maturo. Ker večina dijakov ni v stiku z biologijo, se njihov interes zanjo zmanjša, prav tako pa znanja o biologiji v večji meri ne povezujejo s poklicno potjo. Vzrok za razlike v mnenju prvo- in četrtošolcev je lahko tudi ta, da učitelji teoretična in abstraktna znanja biologije premalo povezujejo s primeri iz vsakdanjega življenja, zaradi česar biologija v očeh starejših dijakov postane neživljenjska in preveč teoretična, posledično pa manj zanimiva (Çimer (2012). Do takšnega zaključka je prišla tudi Gnidovčeva (2012), ki je v diplomski nalogi ugotovila, da je interes za biologijo s starostjo bolj upadel bodočim veterinarskim tehnikom kot gimnazijcem, saj prve zanima predvsem praktičnost oziroma uporabnost biologije.

3 Zaključek

Naša raziskava je pokazala, da bi bilo vredno razmisliti o spremembah v načinu poučevanja z namenom, da bi se tudi starejši dijaki med urami biologije manj dolgočasili, v večji meri razmišljali o nadaljnji poklicni poti, povezani z biološkimi znanosti in da bi, kot menijo prvošolci, pri pouku biologije še bolj razvijali ustvarjalni in naravoslovni način razmišljanja. Zato bi morali pri pouku biologije v večji meri izvajati aktivnosti, ki bodo dijakom dajale možnost raziskovanja, pojasnjevanja in nadgrajevanja znanja ter posledično omogočale razvijanje njihovega mišljenja (Rutar Ilc, 2011).

Zanimive ure pouka, pozitivnejši odnos do biologije in trajnejše ter kvalitetnejše znanje je možno doseči na različne načine. Tomažič (2009) tako ugotavlja, da ima izkustveno učenje (v njegovem primeru delo z živimi živalmi) pozitivne učinke tako na znanje kot tudi na odnos do živega. Tudi uporaba animacij pri pouku vpliva na boljše razumevanje, praktično uporabo znanja in sposobnosti sklepanja, zmanjša pa tudi napačne predstave dijakov. Dijake tak način

bolj motivira za učenje naravoslovja, poveča se zanimanje in uživanje v naravoslovju, povezava z vsakodnevnim življenjem in vpliv na dijakovo prihodnost (Barak in sod., 2011). Prav tako pogosto zapostavljeni problemsko zasnovani pouk omogoča pridobivanje trajnega vsebinskega znanja in strategij razmišljanja ter veščin, ki jih lahko uporabljamo celo življenje (Hmelo-Silver, 2004; Tandogan in Orhan, 2007), poveča pa se tudi pozitivnost stališč do naravoslovja (Tandogan in Orhan, 2007). Pozitivna naravnanost do naravoslovja je pomembna, ker so dijaki, ki imajo pozitivnejše mnenje, odnos oziroma stališče do naravoslovja, učno bolj uspešni (Shabbir Ali in Sher Awan, 2013; Narmadha in Chamundeswari, 2013).

4 Viri in literatura

1. BARAK, M., ASHKAR, T. in DORI, Y. J. Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 2011, 56, 3. Str. 839-846.
2. *BIOLOGICAL animation* [Online]. [Citirano 29. avg. 2016; 18.40]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.stolaf.edu/people/giannini/biological%20anamations.html.
3. CAMBELL, N. A. in REECE,J. B. *Biologija 1*: učbenik za 1. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol. 1. izdaja. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva založba. 2010. Str. 136.
4. ÇIMER, A.. What makes biology learning difficult and effective: students' views. *Educational Research and Reviews*. 2012, 7, 3. Str. 61-71.
5. EKICI, G., in HEVEDANLI, M. Analyzing high school students' attitudes towards biology course in different variables. *Journal of Turkish Science Education*. 2010, 7, 4. Str. 97-109.
6. GNIDOVEC, L. 2012. *Odnos srednješolcev do biologije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo. Str. 71.
7. GREEK Secondary School Students' Vies About Biology. *International Journal of environmental and science education*. 2012, 7, 2. Str. 217-232.
8. HMELO-Silver, C. E. Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*. 2004, 16, 3. Str. 235-266.
9. KUSUSANTO, P., FUI, C. S., in LAN, L. H. Teachers Expectancy and Students Attitude towards Science. *Journal of Education and Learning*. 2012, 6, 2. Str. 87-98.

10. MARENTIČ Požarnik, B. *Psihologija pouka in učenja*. 1. izdaja, Ljubljana, DZS. 2000. Str. 299.
11. NARMADHA, U. in CHAMUNDESWARI, S. Attitude towards Learning of Science and Academic Achievement in Science among Students at the Secondary Level. *Journal of Sociological Research.* 2013, 4, 2. Str. 114-124.
12. OGRIZEK, S. 2015. *Mnenja dijakov o biologiji in nanobiologiji*: magistrsko delo. Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo. 2015. Str. 106.
13. PROKOP, P., PROKOP, M. in TUNNICLIFFE, S. D. Is biology boring? Student attitudes toward biology. *Journal of Biological Education*. 2007, 42, 1. Str. 36-39
14. PROKOP, P., TUNCER, G., & CHUDÁ, J. Slovakian students' attitudes toward biology. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2007, 3, 4. Str. 287-295.
15. RUTAR ILC, Z. Poučevanje za razumevanje. *Sodobna pedagogika.* 2011, 62, 1. Str. 76-99.
16. SHABBIR, ALI M. in SHER AWAN, A. Attitude towards science and its relationship with Students'achievement in science. Interdisciplinary journal of contemporary research in business. 2013, 4, 10. Str. 707-718.
17. SPALL, K., STANISSTREET, M., DICKSON, D., & BOYES, E. Development of school students' constructions of biology and physics. *International Journal of Science Education*. 2004, 26, 7. Str. 787-803.
18. TANDOGAN, R. O., in ORHAN, A. The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, *Attitude and Concept Learning*. 2007, 3, 1. Str. 71-81.
19. TOMAŽIČ I. Stališča kot ena od treh dimenzij naravoslovnih kompetenc – primeri iz biologije. V: *Opredelitev naravoslovnih kompetenc*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. 2010. Str. 50-59.
20. TOMAŽIČ I. *Vpliv izkušenjskega učenja na trajnost znanja in na spreminjanje odnosa do dvoživk pri učencih devetletne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo. 2009. Str. 217.
21. *UČNI načrt.* Biologija: gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (210 ur), izbirni predmet (35, 70, 105 ur), matura (105 + 35 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Str. 79. Dostopno na spletnem naslovu:

http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_BIOLOGIJA_gimn.pdf (4. maj 2015).

22. WOOD, W. Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual review of psychology.* 2000, 51, 1. Str. 539-570.

5 Priloge

Priloga 1: Anketni vprašalnik

Razred: _____ **Datum**:_____ **Ime in priimek učitelja biologije:** _____

Spol: [ ] moški, [ ] ženski **Starost:** [ ] let

Dragi dijak/dijakinja, pred teboj je vprašalnik, s katerim želimo ugotoviti, kakšna so tvoja stališča do biologije. Podatki o anketirancu so tajni. Rešitve ne vplivajo na oceno pri predmetu.

V nadaljevanju obkroži, v kolikšni meri se strinjaš s posamezno trditvijo.

Vrednosti: **1=** se nikakor ne strinjam; **2=** se ne strinjam; **3=** nimam posebnega mnenja; **4=** se strinjam; **5=** se popolnoma strinjam

STALIŠČA DO BIOLOGIJE	OCENA
1. Biologijo imam raje od drugih predmetov.	1 2 3 4 5
2. Razvoj na področju biologije prispeva k izboljšanju kvalitete naših življenj.	1 2 3 4 5
3. Biologija mi pomaga pri razvijanju naravoslovnega načina razmišljanja.	1 2 3 4 5
4. Učne ure biologije so zame zahtevne (težke).	1 2 3 4 5
5. Rad bi bil biolog.	1 2 3 4 5
6. Znanje biologije je ključno za razumevanje mnogih naravnih pojavov.	1 2 3 4 5
7. Sovražim pouk biologije.	1 2 3 4 5
8. Znanje biologije je pomembno za mojo nadaljnjo kariero.	1 2 3 4 5
9. Med urami biologije se dolgočasim.	1 2 3 4 5
10. Biologija bo uspela najti rešitve tudi za največje okoljske probleme.	1 2 3 4 5
11. Pogosto slabo razumem snov, ki se jo učimo pri biologiji.	1 2 3 4 5
12. Biologijo se pogosto učim na pamet.	1 2 3 4 5
13. Rad bi imel več ur biologije.	1 2 3 4 5
14. Biološki procesi so zame zanimivi.	1 2 3 4 5
15. Všeč mi je način poučevanja biologije, ki ga izvaja moj učitelj.	1 2 3 4 5
16. Znanja biologije nihče ne potrebuje.	1 2 3 4 5
17. Biologija ni tako pomembna kot drugi šolski predmeti.	1 2 3 4 5
18. Biologija je zame eden najlažjih predmetov.	1 2 3 4 5

Priloga 2

Preglednica 1: Opisna in inferenčna statistika stališč do biologije po letnikih

Table 1: Descriptive and inferential statistics of attitudes towards biology by grades

TRDITEV		1. letnik		2. letnik		3. letnik		4. letnik		Skupaj		Kruskal–Wallisov test		
	F	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	M	SE	χ2	df	*p*
Znanja biologije nihče ne potrebuje. (O = Znanje biologije potrebujemo vsi.)	F3	4,6	0,08	4,3	0,12	4,5	0,08	4,3	0,12	4,4	0,05	3,04	3	0,386
Razvoj na področju biologije prispeva k izboljšanju kvalitete naših življenj.	**F3**	**4,4**	**0,07**	**3,9**	**0,10**	**4,1**	**0,09**	**4,0**	**0,10**	**4,1**	**0,05**	**15,93**	3	***
Biologija ni tako pomembna kot ostali šolski predmeti. (O = Biologija je tako pomembna kot ostali šolski predmeti.)	F3	4,0	0,09	4,0	0,12	3,9	0,10	3,8	0,13	3,9	0,06	1,03	3	0,794
Znanje biologije je ključno za razumevanje mnogih naravnih pojavov.	F3	4,1	0,09	3,8	0,12	3,9	0,08	3,9	0,12	3,9	0,05	5,11	3	0,164
Sovražim pouk biologije. (O = Rad imam pouk biologije.)	F2	4,0	0,12	3,8	0,14	3,6	0,14	3,5	0,18	3,7	0,07	4,50	3	0,213
Biologija mi pomaga pri razvijanju naravoslovnega načina razmišljanja.	**F3**	**4,0**	**0,11**	**3,6**	**0,12**	**3,6**	**0,12**	**3,5**	**0,13**	**3,7**	**0,06**	**10,43**	3	**0,015**
Biologija bo uspela najti rešitve tudi za največje okoljske probleme.	F3	3,7	0,10	3,6	0,10	3,6	0,09	3,3	0,09	3,6	0,05	7,56	3	0,056
Biološki procesi so zame zanimivi.	F1	3,5	0,11	3,3	0,13	3,3	0,10	3,3	0,15	3,3	0,06	2,53	3	0,470
Pogosto slabo razumem snov, ki se jo učimo pri biologiji. (O = Pogosto dobro … ki se jo učimo pri biologiji.)	F2	3,4	0,11	3,3	0,15	3,3	0,13	3,3	0,16	3,3	0,07	0,46	3	0,928
Med urami biologije se dolgočasim. (O = Med urami biologije se ne dolgočasim)	**F2**	**3,7**	**0,13**	**3,2**	**0,14**	**3,2**	**0,13**	**3,0**	**0,18**	**3,3**	**0,07**	**11,82**	3	**0,008**
Biologijo se pogosto učim na pamet. (O = Biologije se pogosto ne učim na pamet.)	F2	3,0	0,13	3,2	0,16	3,2	0,12	3,0	0,16	3,1	0,07	1,65	3	0,648
Všeč mi je način poučevanja biologije, ki ga izvaja moj učitelj.	F2	3,2	0,14	3,3	0,12	3,0	0,14	2,8	0,21	3,1	0,08	3,89	3	0,274
Znanje biologije je pomembno za mojo nadaljnjo kariero.	**F1**	**3,3**	**0,13**	**2,8**	**0,14**	**3,1**	**0,13**	**2,4**	**0,16**	**2,9**	**0,07**	**19,35**	3	***
Učne ure biologije so zame zahtevne (težke). (O = Učne ure biologije so zame lahke.)	F2	2,8	0,11	2,9	0,14	3,0	0,12	2,8	0,14	2,9	0,06	1,58	3	0,665
Biologijo imam raje od drugih predmetov.	**F1**	**2,9**	**0,11**	**2,6**	**0,14**	**2,8**	**0,14**	**2,4**	**0,15**	**2,7**	**0,07**	**9,92**	3	**0,019**
Biologija je zame eden najlažjih predmetov.	IZL	2,2	0,10	2,2	0,14	2,4	0,11	2,1	0,12	2,2	0,06	4,34	3	0,227
Rad bi imel več ur biologije.	F1	2,3	0,12	2,1	0,13	2,1	0,12	2,0	0,14	2,1	0,06	5,35	3	0,148
Rad bi bil biolog.	F1	2,2	0,12	2,0	0,13	2,0	0,13	1,8	0,14	2,0	0,06	6,77	3	0,080

Opomba: O (obrnjeno) – beri obrnjeno trditev; *** $p \leq 0{,}001$

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana

Gimnazija in veterinarska šola

Sava Osole

SPOZNAJMO SE

GET TO KNOW EACH OTHER

Povzetek

Prispevek obravnava projekt opazovanja ptičev v okolici treh ljubljanskih srednjih šol. Opazovanja so potekala pozimi skozi eno krmilno sezono, istočasno na treh lokacijah. Ptiče smo na vseh treh lokacijah privabili v enake ptičje krmilnice z enako hrano v upanju, da bo nabor vrst različen. Zapisovali smo predvsem vrste, ne pa število ptičev. Opazovalci so bili dijaki vseh treh šol, ki so se pri tem naučili osnov terenskega dela v naravoslovju. Rezultati v ornitološkem smislu niso pokazali česa posebnega, so pa presenetili v smislu univerzalnosti projekta. Projekt se je izkazal za primernega za vse dijake, ne glede na njihove psihofizične sposobnosti ali celo posebne potrebe. V naravoslovju so namreč ravno ornitološka opazovanja zanimiva v tem smislu, da ne zahtevajo posebnega predznanja ali fizične priprave, saj jih lahko izvajamo tako rekoč kjer koli, pa kljub temu dajo tudi začetnikom zanimive rezultate. Tako so se tudi naši dijaki veliko naučili, ne glede na svoje ornitološko predznanje. Vsekakor nameravamo s projektom še nadaljevati v naslednji zimi in ga morda še razširiti.

Ključne besede: naravoslovje, terensko delo, opazovanje ptičev, ornitologija, ptičje krmilnice

Abstract

This project involves bird watching at three of Ljubljana s high schools. The observations were conducted during the feeding season in winter at all three locations at the same time. Birds were lured to the same type of feeding tables at the three locations with the same type of food in the hope of maybe recording different bird species at each location. Mainly bird species were recorded, not the number of birds. Observations were done by pupils of the three schools, who in the process learned the basics of ornithological field work. Results were not unexpected, ornithologicaly speaking, but yielded other results. The project proved to be rather universal, suitable for all kinds of pupils regardless of their psychophysical abillities or even special needs. In natural science bird watching is interesting because it does not require special knowledge or physical preparation, can be conducted almost anywhere and still gives interesting results even to beginers. Our pupils learned a lot and we intend to continue with our project in the years to come.

Key words: natural science, field work, bird watching, ornithology, feeding tables

1 Uvod

Za organizacijo projekta Spoznajmo se sem se odločila, da bi dijakom predstavila osnove praktičnega terenskega dela na področju naravoslovja in pri tem povezala dijake in mentorje treh šol.

Projekt Spoznajmo se vključuje dijake treh šol in njihove mentorice biologinje. Prvotni cilj projekta je bil, da dijaki spoznajo najbolj pogoste vrste ptičev, ki naseljujejo okolico njihove šole. To smo dosegli z opazovanjem ptičjih krmilnic, kamor smo ptičke privabili s ponujeno hrano.

Drugi cilj projekta je, da se dijaki treh šol z različnimi programi spoznajo med seboj in izmenjajo misli o varstvu narave in vizije prihodnosti narave, ki jo bodo sooblikovali vse svoje življenje.

Tretji cilj pa je, da se ponudi možnost za uspeh pri šolskem delu tudi dijakom, ki zaradi svoje drugačnosti težje dosegajo dobre rezultate v razredu. Zaradi drugačnega načina dela, kot je sicer v razredu običajen, lahko pridejo tu do izraza tudi prej spregledane sposobnosti in osebnostne lastnosti dijakov.

Pri tem smo se osredotočili na iskanje dijakovih sposobnosti in kompetenc, ki jih pri običajnem delu v razredu težko izkaže. Poskušali smo doseči, da svoje sposobnosti in motivacijo za delo pokažejo tudi dijaki, ki so kakorkoli drugačni in jim drugačen način dela morda bolj ustreza.

1.1 Teoretična izhodišča

Pri poučevanju naravoslovnih predmetov opažamo, da je delež terenskega dela premajhen in da dijaki vsebine spoznavajo v veliki meri zgolj teoretično. Za oblikovanje pravega odnosa do narave in njenega varovanja je pristen, neposreden stik z naravo nujen. V običajno organizacijo šolskega dela je terensko delo težko vključiti, ker je izvedba poleg običajnih težav z urnikom odvisna tudi od vremena, prevoza in še česa. Dodatno terensko delo zahteva tudi precej časa.

Pri našem projektu smo terensko delo opravili kar v šoli oz. v njeni bližnji okolici. Tako smo prihranili čas in denar, ne da bi metodologija kaj trpela. Ker je delo potekalo v šoli in njeni bližnji okolici, so se brez težav priključili tudi dijaki, ki nimajo časa, motivacije, fizičnih ali psihičnih sposobnosti za delo na terenu. Med potekom projekta pa se je izkazalo, da nudi projekt še druge pedagoške možnosti.

Marsikje je svet mladih sestavljen le še iz betona, asfalta in virtualne resničnosti. Mnogih naravnih procesov ne doživljajo več neposredno, zato se komaj še lahko izoblikuje zdrav odnos do narave (Krajnčan, 2005). V času hitrih sprememb in lahkega dostopa do informacij preko spleta ne zadostuje več učenje, ki zgolj le prenaša informacije, ki jih zaradi preinformiranosti nismo sposobni preobraziti v svoj lastni zaklad znanja (Ličen, 2005). To nam omogoča doživljajska pedagogika, ki predstavlja alternativo oziroma dopolnilo obstoječim uveljavljenim metodam vzgoje in izobraževanja, pa tudi ukrepom vzgojne pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, zlasti tistim s težavami na področju čustvovanja in vedenja.

Elementi doživljajske pedagogike so povezani z naravo, vzgojo in izobraževanjem v preglednih in nadzorovanih pogojih, ki jih izvajalci usmerjajo v povezavi z vzgojno-izobraževalnimi cilji (Krajnčan, 2007).

Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku oziroma mladostniku vse receptorje in jih uporabi v vzgojno- izobraževalne namene. Pri doživljajski pedagogiki se je zato uveljavil moto »z glavo, srcem in rokami«. (Krajnčan, 2007)

Krajnčan (2007, po Funkeju) je takole povzel nekatera merila, pomembna za naravno-športno zasnovano doživljajsko pedagogiko:

Delo mora:

- vsebovati doživetje in izkustvo narave;
- temeljiti na soodgovornosti vseh udeležencev za uspeh projekta;
- izrecno učiti znanje in ravnanje, potrebno za obstoj projekta;
- vzpostavljati socialne odnose na podlagi projekta;
- biti usmerjeno k mladostnikom na pragu odraslosti;
- k osebju prištevati ne samo pedagoge, temveč tudi posamezne strokovnjake (biologe, ornitologe), ki sodelujejo na podlagi svojih kompetenc;

- vsebovati določeno tveganje, ki ga je po najboljših močeh in vesti mogoče nadzorovati in zadrževati, vendar pa ne popolnoma izključevati;
- biti zasnovano vzgojno.

Pri projektu »Spoznajmo se« smo upoštevali ta načela in dijaki so se pri praktičnem delu naučili v naravi prepoznati nekatere ptičje vrste in so to veščino tudi ozavestili. Teh vrst zdaj ne znajo samo našteti po imenu, ampak jih tudi zares poznajo po videzu, velikosti in načinu vedenja ter se tega tudi zavedajo in veselijo. Delali so v skupinah, zato so se morali prilagajati in se naučiti sodelovati v okviru skupine, da je opazovanje in beleženje rezultatov uspešno teklo. Prav tako so na skupnem sestanku sodelovali tudi z udeleženci projekta z drugih dveh šol in spoznali razlike pri delu in v samem pristopu.

2 Prispevek

2.1 Metoda

Projekt je bil zasnovan kot medšolsko sodelovanje med tremi ljubljanskimi srednjimi šolami.
Na treh različnih lokacijah smo krmili zunanje ptice z enako hrano v enakih krmilnicah. Opazovali smo, katere vrste ptic obiskujejo krmilnice in v kakšnem številu. Nato smo rezultate vseh treh lokacij primerjali med sabo in si poskušali razložiti razlike.
Sodelovale so 3 mentorice in 5-10 dijakov z vsake šole.
Dijaki so na posamezni lokaciji razdeljeni v tri ekipe. Vsaka ekipa opazuje krmilnici enkrat na teden po pol ure. Ekipa zapisuje svoja opažanja v obrazec za vsako krmilnico posebej.
Na vsaki lokaciji sta po dve različni krmilnici, montirani tako, da sta vidni istočasno in ju hkrati opazujemo. Če to ni mogoče, se dijaki razdelijo v dve ekipi, ki opazujeta vsaka svojo krmilnico. Male krmilnice na zalogovnik, ki jih ni treba polniti vsak dan, in večje, enostavne in zato dobro pregledne in primerne za opazovanje ter lažje določanje ptičev.
Opazovanje naj bi potekalo 2x na teden, čim bolj zgodaj zjutraj ali dopoldan, vsakič po pol ure. Pri nas na BIC GVŠ smo lahko obe krmilnici udobno opazovali skozi okno knjižnice. Od tam smo najmanj motili ptice in tudi nas ni motilo slabo vreme. Za vpisovanje opazovanj smo pripravili enotno razpredelnico z rubrikami o času, trajanju, vremenu ipd. (Priloga 1)

Hrano, sončnice in proso, mešano v volumskih enotah 1:1 in je v obeh krmilnicah stalno na voljo.

Hrana mora biti na vseh treh lokacijah enaka, da se odstrani vpliv vrste hrane na vrstno sestavo ptičev, ki obiskujejo krmilnico. Odločili smo se za mešanico sončničnih semen, ki veljajo za najbolj univerzalno hrano za zunanje ptiče, tem pa smo dodali proso, ki je za nekatere vrste primernejše.

Lojene pogače domače izdelave, obešene v bližini krmilnice, in jabolka na tleh, ki smo jih namenili za kose, smo zaradi neenotnosti na lokacijah opustili.

Ornitološke literature, ki smo jo potrebovali pri določanju vrst ptic, imamo na BIC-u na obeh lokacijah dovolj, Zdravstvena šola si je na začetku izposodila 4 priročnike za določanje ptic, nato so si literaturo nabavili sami.

Ob koncu zime, po končanem opazovanju, se vsi sodelujoči zberemo, dijaki poročajo o rezultatih svojih opazovanj in se družijo z vrstniki z drugih dveh šol.

Hipoteza: Predvidevali smo, da se bodo na različnih lokacijah pojavljale različne vrste ptic.

Predvidevali smo tudi, da se bodo dijaki mimogrede naučili prepoznavanja novih vrst ptic, ki so jim bile prej neznane.

Prav tako smo predvidevali, da se bodo pri drugačni metodi dela izkazali za uspešne dijaki, ki sicer v razredu ne uspevajo tako dobro. Vendar ima ta hipoteza slabo lastnost, da so rezultati težko merljivi in jo težje potrdimo kot prvi dve.

2.2 Izvedba

Pri projektu »Spoznajmo se« so sodelovali dijaki Srednje zdravstvene šole z mentorico Ido Tarman Šmit, prof. biol., dijaki smeri naravovarstveni tehnik Živilske šole na BIC Ljubljana z mentorico Jernejo Seibert, prof. biol., in dijaki gimnazijci ter dijaki smeri veterinarski tehnik iz GVŠ na BIC Ljubljana z mentorico Savo Osole, prof. biol.

Sodelovanje v projektu je bila prostovoljna odločitev vsakega dijaka. Nekatere zanima naravoslovje in opazovanje ptic, druge je pritegnilo prijateljstvo s katerim od sodelujočih.

Med sodelujočimi je bil zelo pomemben člen dijak BIC GVŠ Nik Košir iz 1. b razreda, ki je doma v očetovi mizarski delavnici s pomočjo očeta in starejšega brata izdelal tri enake

krmilnice. Odločili smo se za enostavne, odprte in dobro pregledne hišice, s čimer smo si olajšali opazovanje. (Nikov starejši brat je Andraž Košir, tudi bivši dijak naše šole.)

Nove krmilnice smo si razdelili, na vsako šolo po eno in jih namestili na šolskem dvorišču, stran od najprometnejših cest oz. dostopov do šole. Za pomoč smo hvaležni tudi hišniku, ki je hišice montiral.

Ker je po naših izkušnjah obstajala nevarnost, da bodo najpogostejši gostje krmilnic mestni golobi (Columba livia domestica) in sive vrane (Corvus corone cornix), smo dodali še manjše krmilnice na zalogovnik, ki so konstruirane tako, da večji ptiči, torej golobi in vrane, ne morejo do hrane v njih. Male krmilnice na zalogovnik smo imeli na GVŠ že od prej. Kolegici biologinji na v projektu sodelujočih šolah pa sta dobili vsaka eno takšno krmilnico in sta raziskali, kam ju lahko pritrdita. Na Srednji zdravstveni šoli in BIC GVŠ smo svoji krmilnici obesili na drevesno vejo, na Živilski šoli pa so jo pritrdili na samostojen drog. Presodili smo, da razlike v montaži oz. neposrednem okolju krmilnic ne bodo bistveno vplivale na obisk.

Poudariti želimo, da pri odločitvi za male krmilnice ne gre za nek predsodek do določenih vrst ptičev, pač pa za praktičen ukrep, s katerim preprečimo, da bi se krmilnice prehitro spraznile, kar bi oviralo opazovanje. Razen tega se manjši ptiči pevci bojijo vran in bi se krmilnice utegnili izogibati, če bi bile vrane stalno v bližini. Golobi manjših vrst sicer ne plašijo, pojejo pa veliko, in ker zrnja ne luščijo, pač pa požirajo celega, v njihovih kljunih hitro izginejo večje količine hrane. Še posebej, če se pojavljajo v večjem številu.

Za zunanjega mentorja smo našli ornitologa, ki nam je pomagal z nasveti.

Čas opazovanja: Projekt smo izvajali v šolskem letu 2015/16, v zimskem času, ko je sezona krmljenja zunanjih ptic. Zaradi tehničnih težav smo začeli z organiziranim opazovanjem na vseh treh lokacijah šele v začetku januarja 2016. Opazovanje je trajalo dobra dva meseca.

V četrtek, 10. marca 2016, smo se udeleženci projekta »Spoznajmo se« zbrali na zaključnem srečanju na Srednji zdravstveni šoli. Dijaki so poročali o rezultatih svojih opazovanj in povedali še marsikaj zanimivega. Prav vsi so potrdili, da po končanem projektu prepoznajo več ptičjih vrst, kot so jih poznali prej, in da so se tega naučili mimogrede, ne glede na siceršnje predznanje.

2.3 Rezultati

Rezultati našega projekta so se pokazali na več nivojih. Najbolj vidni in merljivi so rezultati ornitoloških opazovanj. Opazovali, določili in zapisali smo torej ptičje vrste.

Po pričakovanjih se je izkazalo, da so krmilnice obiskovale vrste, ki so tudi sicer pozimi običajne v mestu in se rade hranijo na krmilnicah.

Seznam vrst, ki so bile opazovane na lokaciji Cesta v Mestni log 47, kjer je bilo opazovanih največ vrst, je takle:

1. Domači vrabec (Passer domesticus)
2. Poljski vrabec (Passer montanus)
3. Zelenec (Carduelis chloris)
4. Čižek (Carduelis spinus)
5. Lišček (Carduelis carduelis)
6. Ščinkavec (Fringilla coelebs)
7. Kos (Turdus merula)
8. Velika sinica (Parus major)
9. Dlesk (Coccothraustes cocothraustes)
10. Taščica (Erithacus rubecula)
11. Plavček (Cyanistes caeruleus)
12. Siva vrana (Corvus corone cornix)
13. Mestni golob (Columba livia domestica)

Prvo hipotezo lahko delno potrdimo. Res so se na različnih lokacijah pojavljale različne vrste ptic, a so bile razlike neznačilne.

Tudi drugo hipotezo lahko potrdimo; vsi dijaki so namreč potrdili, da zdaj poznajo več ptic, kot so jih pred izvedbo projekta.

Prav tako lahko potrdimo tretjo hipotezo, saj so bili dijaki pri delu na projektu uspešnejši, kot bi pričakovali, če bi sodili po njihovem šolskem uspehu in delu v razredu.

Razlike med številom ptičev in številom vrst na vseh treh lokacijah so bile premajhne in premalo značilne, da bi lahko iz njih kaj pametnega sklepali.

Mnogo bolj pomembni so pedagoški rezultati. Dijaki so se med opazovanjem sproti spoznavali z osnovami terenskega dela, uporabljali so priročnik za določanje ptic in

daljnogled. Učili so se sodelovanja, delitve dela in načrtovanja v skupini. Ugotovili so, da je delo s prostoživečimi živalmi težko načrtovati in časovno omejevati. Včasih še tako skrbna opazovanja niso rodila sadov. Ptiči so se prišli hranit, kadar se jim je zazdelo, brez ozira na vreme, razpoložljivost hrane ali naša pričakovanja. Tudi takšna opazovanja so bila za dijake dragocena, saj so se ob posedanju in čakanju družili in pogovarjali med sabo.

3 Zaključek

V zaključku ugotavljam, da je bil naš projekt zelo uspešen. Ne sicer toliko v ornitološkem smislu, saj nismo ugotovili kaj posebno novega. Katere vrste ptic se pozimi pojavljajo na krmilnicah, lahko namreč preberemo v vsakem priročniku in v tem smislu nismo opazili kaj nepričakovanega. Pač pa so se dijaki pri svojem delu naučili marsikaj o naravoslovnem terenskem delu in še več morda o sebi in svojih sošolcih.

Izkazalo se je, da se je za sodelovanje pri projektu prijavilo na različnih lokacijah različno število dijakov. Ker jih mentorice niso želele odkloniti, je bilo opazovalcev in s tem opazovanja ponekod več kot drugje. Od trajanja opazovanja pa so seveda odvisni tudi rezultati, ki zato niso bili čisto primerljivi.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da je število opazovanih ptic bolj odvisno od veščine in prizadevnosti dijakov kot pa od okolice, kjer stoji posamezna šola. Ugotovili smo, da bi za bolj primerljive ornitološke rezultate morali opazovanje izvajati in beležiti bolj natančno.

Prav tako smo ugotovili, da bi lahko v projekt vključili še več dijakov. Povabili bi lahko tudi tiste, ki nimajo izkušenj iz ornitologije in terenskega dela, saj se je opazovanje izkazalo kot prijetno druženje tudi takrat, kadar ptičev ni bilo na spregled. Dijaki so se naučili, da je tudi takšen rezultat pomemben in ga je treba zapisati, če naj bodo podatki popolni. Ni namreč vseeno, ali ptičev tisti dan ni bilo na krmilnici ali pa sploh nismo opazovali.

Ugotovili s(m)o tudi, da so se dijaki med opazovanji vzdržali uporabe mobilnih telefonov, tablic in interneta, kar je dandanes redko in zato pomembno. So se pa zato pogovarjali s sošolci in si pri delu pomagali med seboj, kar je bilo zanje morda nekaj novega.

Vsekakor nameravamo s projektom nadaljevati tudi v naslednji zimi. Rodila se je ideja, da bi v opazovanje vključili več ekip opazovalcev, natančno beležili in hranili rezultate opazovanj in počakali, kaj nam bo v tem smislu pokazal čas. Predvsem pa bi radi sodelujoče dijake

povprašali, kaj in kako so se naučili, kako so se počutili in kaj bi spremenili pri našem projektu, da se bomo lahko prilagodili njihovim potrebam in projekt nadgradili, da bo še koristnejši in prijetnejši za udeležence.

4 Viri in literatura

1. BROCHER, T. *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih.* Ljubljana: DZS. 1972.
2. CARRIERE, J. *Krhkost.* Maribor: Enajsta šola-šala. 2014.
3. FERRUCCI, P. *Moč prijaznosti: nepričakovane prednosti sočutnega življenja.* 2. izd. Ljubljana: CDK- Zavod za izobraževanje, vzgojo, razvoj in kulturo. 2013.
4. GOODERS, J. *Ptiči Slovenije in Evrope: priročnik*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 1998.
5. KRAJNČAN, M. Doživljajska pedagogika v krožišču antagonizmov današnjega časa. V: *Mesto in vloga doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije. 2005. Str. 7-12.
6. KRAJNČAN, M. *Osnove doživljajske pedagogike.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2007.
7. LIČEN, N. Učenje iz izkušenj in kakovost študija. V: *Mesto in vloga doživljajske pedagogike.* Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije. 2005. Str. 28-29.
8. SINGER, D. *Kateri ptič je to? : ptiči Evrope*. Slovenska izdaja. Kranj: Narava. 2004.
9. SINGER, D. *Ptičje zbirališče- krmilnica*. Slovenska izdaja. Olševek: Narava. 2008.

5 Priloge

Priloga 1: Primer obrazca za opazovanje ptic

Obrazec za opazovanje ptic v projektu Spoznajmo se

Krmilnica: velika odprta mala na zalogovnik
BIC GVŠ, razred, opazovalci:
Datum: Ura od do:
Vreme: jasno delno oblačno oblačno dež sneg megla
Temperatura:
Snežna odeja: strnjena, debeline…. v krpah ni snežne odeje
Mimoidoči ljudje: 0 ni plašenja odleti posamezen ptič zbežijo vsi ptiči na gnezdilnici
Opazovane vrste:

Vrsta ptičev	število	Vedenje= kaj počnejo	opomba
Primer: poljski vrabec	8	Se hranijo s prosom	Podijo druge ptiče

Šolski center Celje

Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Mag. Matej Ozebek

SAMOGRADNJA TEHNOLOŠKIH UČIL KOT NADSTANDARDNO PROJEKTNO DELO

BUILDING OF COMPLEX EDUCATIONAL MODELS AS ADVANCED PROJECT WORK

Povzetek

Sodobna učila, ki so na voljo za izobraževanje v višjih in visokih strokovnih šolah, se na osnovi raziskave trga in po oceni stroškov splača izdelati. Predmeti izbrani po kurikulih ne dopuščajo tako obsežnega dela med učnim procesom. Ovira so prevelike in izjemno heterogene skupine dijakov ter široko zastavljeni cilji posameznih predmetov. Izdelava kompleksnega učila je zahteven in enkraten projekt, ki potrebuje mnogo človeškega dela, vztrajnosti in strokovnosti. Slednje zahteva motiviran kader in dijake ali študente s sposobnostmi, ki jih ločijo od ostale populacije. Izdelavo motorja kot učila, ki mora, glede na nenehne spremembe in posodobitve, ustrezati določenim standardom in tehnologijam je od študentov zahtevala drugačnost v načinu dela in stopnji zahtevnosti. Pri izdelavi učila smo vsi udeleženci nadgradili znanja CRDI motorja (dizel motor s skupnim vodom) s potrebnimi komponentami saj smo ga iz poškodovanega vozila vgradili na prilagojeno mizo, kjer samostojno deluje zunaj vozila. Preizkušali smo različne tehnike in postopke ter iskali najbolj optimalno rešitev, ki bi praktično in cenovno upravičila izdelavo. Izkaže se da je nadzorovano delo dvojic izjemno učinkovito v takšni samogradnji.

Ključne besede: model CRDI motorja, projektno delo, samogradnja

Abstract

Modern educational equipment as trainers available for short cycle higher education, professional and vocational schools are available and by market research are worthwhile to build. Curriculum with subjects selected for the aim of learning and training does not allow such work during the learning process. Obstacles are too big and very heterogeneous group of students and wide field of goals necessary to process. Creating a complex learning trainer is a unique project that requires a lot of human labor, perseverance and professionalism. This requires motivated staff or teacher and students or pupils with the skills that sets them art from the rest of the population. Making the operating engine mounted on trolley chassis consider constant changes and updates and confirm certain standards and technologies are requesting differences in the way of work and level of difficulty for pupils and students. All rticints in this project upgraded knowledge of common rail diesel injection (CRDI) engine and

components while we took the engine out of damaged vehicle and built it on a customized trolley-mounted chassis, where it operates independently outside the vehicle. Various techniques and procedures were tested as well as looking for the most optimal solution to a practical and cost-justify making. It turns out that supervised student work in irs is extremely effective in self building of models or trainers.

Key words: CRDI engine model, project work, homebuilt

1 Uvod in teoretična izhodišča

Raziskava načrtovanja in izdelave učnega pripomočka sta pokazali, da se generacije študentov, ki se trenutno izobražujejo za poklice tehniških strok soočajo s pomanjkanjem učnih pripomočkov, s katerimi bi jim predavatelj lahko nudil še ustrezno in kvalitetno podajo snovi v okviru učnega procesa. V specializiranih učilnicah se nahaja oprema, ki je višjega cenovnega razreda, zato v marsikaterem laboratoriju kakšno učilo manjka ali izrabljenega ni moč nadomestiti z novim v zaželenem času.

Tehnično in vodstveno bom predstavil nalogo v kateri je bil izdelan voziček, oziroma stojalo, na katerega je bil nameščen izgrajen motor iz vozila in njegove komponente za delovanje ter nadzorna plošča za merjenje signalov, na katero so bili nameščeni in povezani vsi potrebni instrumenti iz notranjosti avtomobila, potrebni za pravilno delovanje motorja. Ugotovljeno je bilo, da so stroški izdelave takega izdelka štiri- do šestkrat nižji od nakupa izdelka – učila od različnih ponudnikov na trgu. Študentje zaradi pomanjkanja učnih pripomočkov večino laboratorijskih vaj izvajajo na za to namenjenih ploščah, na katerih so pritrjene posamezne komponente, sicer primerne za vajo, ne nudijo dovolj realnih primerov meritev, spremljanja signalov pravilnega delovanja, obnašanja motorja ob pravilno oziroma načno izvedeni nalogi ipd.
Na trgu in preko spleta so tako bili iskani izdelki, ki bi pripomogli k lažji pripravi in izdelavi določenih vaj, a so cenovno izredno težko dosegljivi, prav tako je malo takih izdelkov, ki bi zadostili vsem varnostnim zahtevam. Ugotovljeno je bilo tudi, da v naši državi ni ustreznega podjetja, ki bi prodajalo takšne izdelke, nabava iz tujine stroške še poveča.

Pri pregledu tržišča je prišlo do prvih vprašanj in razhajanj v smislu različnih zmožnosti tako za šole, kot za kader in njihove učence ter študente.

Generacije študentov, ki se trenutno izobražujejo za poklice tehniških strok se soočajo s pomanjkanjem učnih pripomočkov, s katerimi bi jim predavatelj lahko nudil še ustreznejšo in kvalitetnejšo podajo snovi v okviru učnega procesa. V specializiranih učilnicah se nahaja

oprema, ki je višjega cenovnega razreda, zato v marsikaterem laboratoriju kakšno učilo manjka ali izrabljenega ni moč nadomestiti z novim v zaželenem času.

Različni tipi motorjev, različna učila za enak namen in različna kakovost ter uporabnost izdelkov so oblikovali potrebe in zahteve po oblikovanju nam potrebnega izdelka.

Robni pogoji in zahteve potrebne in pomembne za izvedbo primernega izdelka so bili:

- tlačno polnjen dizelski motor s sistemom vbrizga po skupnem vodu;
- mobilnost učila na vozičku z omejenimi dimenzijami zaradi transporta;
- ustrezna zaščita, ki je iz varnostnih razlogov izrednega pomena;
- skladnost s predpisi emisij izpušnih plinov in hrupa.

Učilo je namenjeno za pravilno merjenje signalov na motorju in spoznavanje komponent na novejšem dizelskem motorju, prav tako služi kot pripomoček za iskanje pravilnih vezalnih shem za pravilno testiranje komponent motorja.

Študent se bo primoran naučiti iskati in brati električne vezalne sheme za pravilno izvajanje meritev na pinih motornega računalnika ali direktno na senzorju, lahko bo tudi izvajal vse meritve na bateriji motorja z notranjim izgorevanjem. Izdelavo učnega pripomočka smo izvedli z nabavo celotno poškodovanega vozila, ki je ustrezalo postavljenim zahtevam. Tukaj se prvič srečamo s različnimi poslovnimi sposobnostmi tako iskanja ustreznega vozila kot pogajanja za ugoden nakup.

Vozila na trgu nam ponujajo ogromno možnosti različnih projektov gradnje učil kot so npr. dograditev obstoječega učila s sistemom za simulacijo napak, dograditev obstoječega učila z možnostjo kontrole klimatske naprave, izdelavo učila za aktivno vzmetenje, učila za zavorni sistem ABS ali za varnostne vreče.

2 Prispevek

2.1 Načrtovanje in izdelava

Kader je ob materialnih možnostih enakovredno pomemben element, ki opravi nadrejeno vlogo pri gradnji izdelka. Vsakdo je v nečem poseben in vsakdo, zna opraviti nekatere naloge bolje in je tako nepogrešljiv člen v verigi.

Oblikovanje delovne ekipe zahteva strinjanje vseh članov od študenta do učitelja in vodstva, ki morajo biti naklonjeni in predani nekemu projektu. Oblikovanje operativne skupine

zahteva izbiro sodelujočih študentov, ki bodo nalogo opravljali in jo bodo sposobni končati v vseh zahtevah, ki so načrtovane.

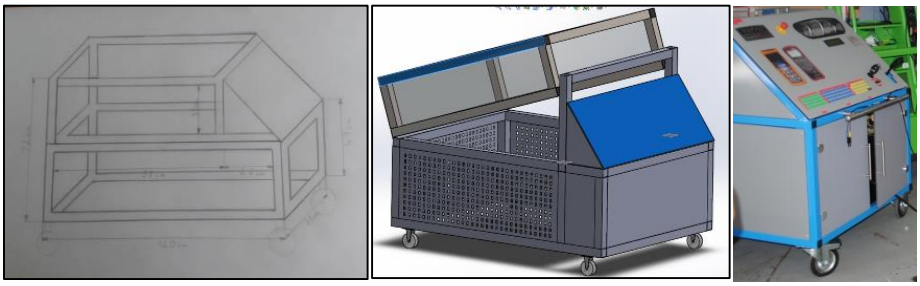
Pri izbiri vozila je bilo poleg osnovnih zahtev najpomembneje, da so nepoškodovane vse komponente za brezhibno delovanje motorja. Pred izgradnjo motorja smo preventivno odpravili vse napake, ko je motor bil še v vozilu, saj smo le tako lahko zagotovili ustrezno referenčno stanje, ki omogoča zagon motorja izven vozila brez dodatnih zapletov. Po preverjanju vseh komponent motor v vozilu ni deloval popolnoma pravilno, saj se je iz njega valil bel dim z vonjem po gorivu, zato so prekontrolirali sistem vbrizga goriva – treba je bilo testirati vbrizgalne šobe na testni mizi v podjetju, specializiranem za popravilo dizelskih vbrizgalnih sistemov. Ugotovljeno je bilo, da je bila ena izmed šob napačna, in sicer primerna za šibkejši motor, ostale tri so bile ustrezne in zato šobe niso delovale usklajeno ter se je motor zaganjal in kadil. Po popravilu je bila potrebna sprememba kod vbrizgalnih šob v računalniku, da je motor tekel gladko in brez dima na izpuhu.

Za izgradnjo motorja **slika 1** je bilo potrebno odstraniti nekaj sestavnih delov motorja – žaromete, vezni element sprednjih krakov vozila, hladilno tekočino iz hladilnega sistema in plin iz sistema klimatske naprave. Pri odstranjevanju hladilne tekočine in plina iz klimatske naprave so se upoštevali vsi varnostni predpisi, saj gre za nevarne odpadke. Sledil je dvig avtomobila z dvigalom in odstranitev odpadnega olja ter polgredi, pod pokrovom motorja je bilo potrebno odstraniti še kabelske snope. Sledila je izgradnja motorja ter kabelskih vodnikov z vsemi krmilnimi enotami za pravilno delovanje motorja zunaj vozila.

Slika 1: Vgrajen in izgrajen motor

Po izgradnji so se začela dela na motorju, s katerimi so študentje pridobili veliko novih izkušenj: očistiti je bilo potrebno komponente, ki so bile umazane od olja in izgraditi celoten sestav dovoda zraka v motor ter ga očistiti.
Poleg tega je bila potrebna zatesnitev dveh cevi v hladilnem sistemu, prilagoditev hidravličnega sistema za krmiljenje ter rezervoarja za gorivo.

Izdelava nosilnega ogrodja kot vozička s kolesi je bila proces, ki je razširjal znanja o materialih, tehnični dokumentaciji, risanju, modeliranju in ročni obdelavi. Prva je bila odločitev o izbiri materiala, kjer je bila uporabljena primerjalna metoda med materiali – jeklena konstrukcija ali konstrukcija iz aluminijastih profilov z utori, ki se vijačijo. Na podlagi primerjave je bilo ugotovljeno, da je jeklena konstrukcija ustreznejša in bistveno cenejša. Sledila je izmera vseh gabaritov motorja za izris vozička od skice preko načrta do modeliranja v računalniškem programu **slika 2**. Uporabljeni so bili debelostenski pohištveni profili v velikosti 40 x 40 mm in za pokrov pohištveni profili 20 x 20 mm za predel, kjer je motor zaprt s perforirano pločevino. Kjer se nahaja nadzorna plošča, so se za zaprtje zaradi izjemnih trdnostnih lastnosti uporabile kompozitne plošče. Na pokrov vozička je bilo nameščeno pleksi steklo, da je motor viden.



Slika 2: Od skice do modela in izdelka

Postopek dela izdelave nosilnega ogrodja na podlagi izmer je potekal po načrtu: priprava pravilnih dolžin pohištvenih profilov, ki so se s pomočjo kotomerov, magnetov in metra nastavili v pravilen položaj ter jih zvarili z varilnim aparatom za MAG varilni postopek. Po končanem varjenju je bilo treba preveriti zvare in mere konstrukcije. Meritve in natančnost so bile neprestana naloga in nadloga. Mer pri varjenju rade zbežijo od ustreznih po načrtu, zato je popravljanje pogosta skrb. Izgled je pomemben pri vsakem izdelku zato smo zvare

brusili, da je bil izdelek primeren za prašno barvanje vozička. Slednje zaradi neopremljenosti nismo izvedli na šoli.

V programu za tehnično risanje sta študenta izrisala nadzorna plošča, kjer so vidna mesta za merilne pine, števec, OBD vtičnico, ključavnico, prikazovalnik informacij in krmilni računalnik klimatske naprave, **slika3**.

Slika 3: Nadzorna plošča od risbe do izdelka

S pomočjo dvigala je motor vstavljen na pritrdilna mesta in v pravilni legi privil z ustreznimi vijaki na nosilce. Izdelana so bila pritrdišča za hladilni sistem in raztezno posodo ter hladilni in hidravlični sistem. Na pritrdišča so bile nameščene ustrezne komponente, na novo so bile napeljane cevi za hladilni sistem motorja. Zahteven del so predstavljali nameščeni električni snopi in konektorji priključeni na ustrezna mesta in prekinjeni pred ECU, da lahko izvajamo meritve tipal pred motornim računalnikom.

Pritrjeni izpušni sistem, rezervoar za gorivo in akumulator so bili že rutina in študentom niso predstavljali oviro, čeprav za izpušni lonec izdelamo poseben nosilec, lonec je pravilno vpet na gumi nosilec, da se tresljaji motorja ne prenašajo na okvir.

Rezervoar za gorivo je nameščen v sprednji del vozila pod merilno ploščo, cevi za gorivo so bile napeljane na novo, akumulator je postavljen ob menjalnik.

Spodnji del vozička je zaprt s perforirano pločevino, komponente pritrjene z vijaki, da se lahko brez težav demontirajo.

Na merilni plošči so bili izrezani prostori za števec, prikazovalnik nak, konzolo za klimatsko napravo, obd priključek, ključavnico, stopalko za plin s 'kick down' stikalom, varnostno stikalo in merilne pine, vanje vstavljene vse komponente ter priključene s konektorji kot Y kable. Na hrbtnem delu merilne plošče so nameščeni krmilni računalniki, BSI, BSM in varovalke.

Glede konkretnega modela, ki je bil uporabljen za izdelavo učnega pripomočka, hrupnost motorja ni bila sporna, saj sta katalizator in FAP filter združena v enem ohišju zadušila večino hrup motorja, na izpušni sistem je bil nameščen zadnji glušnik. Za zaščito uporabnikov pred poškodbami in pred neprimerno uporabo izdelka je bilo potrebno zaščititi jermenski pogon, hladilnik motorja in vetrnico hladilnika motorja ter narediti zaščito za toplotno obremenjene dele, kar je bilo zadoščeno z namestitvijo zaščitne mreže iz perforirane pločevine in pokrova iz prozornega materiala.
Vse naloge so zahtevale interdisciplinarnost in od like, ki jih pripišemo drugačnim.

2.2 Meritve na učnem motorju

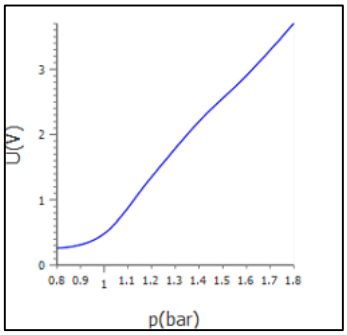
Cilj učila je uporaba za EOBD meritve, ki jih je bilo potrebno izvesti za različne signale in tipala na motorju, za katere so bili uporabljeni multimeter, osciloskop in diagnostična oprema. Različne meritve, različni pristopi in drugačni rezultati od pravilnih ponujajo izjemno zalogo možnosti tako za študenta, kot za učitelja ali inštruktorja v avtoservisnem izobraževanju.

Meritve se lahko izvaja na vhodnih in izhodnih signalih ter na akumulatorju in testnih pinih, ki so nameščeni poleg števca vozila. Raznovrstnost meritev in nalog, ki jih ponuja učilo je izjemno velika in spodbuja in ponuja možnost, da vsakdo naredi in se nauči kar največ od ponujenega.

Za primer predstavim meritve, ki jih lahko izvajamo na tipalu absolutnega tlaka **slika 4**, in naštejem ostale možne meritve na elementih, kot so: tipalo tlačne razlike, senzor klenkanja, merilnik masnega pretoka zraka, zaznavalo položaja odmikalne gredi, tipala v pedalu plina,

ventil povratnega vodenja izpušnih plinov - EGR ventil, tipalo ročične gredi, ventil hladilnika polnilnega zraka in ventil sesalnega kolektorja ter na tipalih temperature hladilne tekočine, temperature izpušnih plinov in tlaka goriva.

Na izhodnih signalih je možno meriti ali spremljati oscilograme vbrizgalnih šob, turbopolnilnika, ventilatorja za hlajenje in žarilnih svečk, ki se izvajajo s pomočjo multimetra ali FSA testerja, poleg vseh omenjenih meritev obstajajo tudi možnosti meritve zagonskega toka.



Slika 4: Prikaz meritve tlaka v izpuhu

2.3 Ekonomska ocena stroškov

Glede ekonomske ocene stroškov je potrebno upoštevati materialne stroške in vloženo človeško delo. Po vseh izračunih je bilo ugotovljeno, da je izdelek bil za dobro polovico cenejši, kot če bi ga nabavili pri najugodnejšem ponudniku na trgu.

Na idejo, izdelek in finančno podporo lahko pozitivno gledamo z ekonomskega stališča, saj je v teh kriznih časih težko nabaviti in vzdrževati vso potrebno opremo za kvalitetno izobraževanje študentov, vendar je na Šolskem centru Celje bil posluh za takšen projekt.

3 Zaključek

Ocena in upravičenost izdelave ter analiza opravljenega dela samogradnje prostostoječega dizel motorja v okviru Projektnega učnega dela je pokazala pomembne zaključke in raznovrstnost ter drugačnost v pristopu dela in izbiri udeležencev.

Iz starega, neuporabnega vozila smo izdelali učilo, ki šoli prinaša mnogo boljše pogoje za izobraževanje in hkrati prinese velik prihranek v opremljanju ter modernizaciji delavnic, učilnic in laboratorijev za avtostroko so lep uspeh. Študentom je naloga predstavljala velik izziv, izpostavili so svoje sposobnosti, jih nadgradili in pridobili še veliko novih znanj in spoznanj, ki jim bodo v prihodnosti še kako koristile. Poglobili so znanje na področju tehničnega risanja na papir in v računalniških programih za risanje in modeliranje. Izpopolnjeno je bilo praktično znanje obdelovanja in spajanja kovin. Pravilnemu nameščanju in razporejanju komponent so pripomogle njihove kreativne ideje in prav gotovo je izpopolnjeno njihovo znanje na področju pogonskih agregatov.

Izdelek bo v veliko pomoč naslednjim generacijam študentov, zato bi bilo smotrno podobna dela in naloge vpeljati kjer je le mogoče in pri tem prilagojen kurikul tako po vsebini kot tudi po številu udeležencev, saj se število delovnih ur med učiteljem in študentom izjemno poveča, kar jasno dviga kakovost takšnega učenja za slušatelja in poveča nabor nalog učitelju, ki opravlja trenutno neovrednoten povečan obseg dela.

4 Viri in literatura

1. KOS, A. in AŠKERC, J. *Načrtovanje uporabe dizelskega motorja kot učila za Šolski center Celje, MIC*: diplomsko delo. Celje, samozal. 2015.
2. Spletni program HaynesPro WorkshopData ATI
3. http://www.elettronicaveneta.com/education/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=347&Itemid=423 (23.5.2015)
4. http://www.minitec.si/prednosti.html (10.5.2015)
5. http://www.consulab.com/ca/en/sectors/auto/lightDieselA9/35026/ (23.5.2015)
6. http://descargas.alecop.es/web_alecop/CatalogosPDF/ingl/1_Automotive.pdf
7. http://www.uradni-list.si/1/content?id=58234 (9.6.2015)
8. www.varno-delo.com/zakonodaja.html (9.6.2015)

Šolski center Ravne

Srednja šola Ravne

Sabina Pačnik

INTEGRACIJA TUJIH DIJAKOV NA SREDNJI ŠOLI RAVNE

INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL RAVNE

Povzetek

Slovenija je postala pomembno križišče migracijskih tokov. Posledično tudi na Srednji šoli Ravne v zadnjih letih opažamo naraščanje vpisa tujcev. Dijaki so predvsem iz jezikovnih okolij bivše Jugoslavije, v porastu pa je zlasti vpis mladostnikov, katerih materni jezik je albanščina. Temelj uspešne integracije priseljencev, in to ne samo v šolsko življenje, temveč tudi v širšo lokalno skupnost, je obvladanje jezika okolja, torej slovenščine. Ob poučevanju le-te kot drugega jezika imamo na šoli nemalo težav. Te poskušamo sproti odpravljati in tako iz leta v leto izboljševati izobraževanje tujcev. Da bi bila pot integracije tujih dijakov čim hitrejša, smo z razrednimi urami v ta proces poskušali vključevali tudi oddelčne skupnosti, v katerih so tujci, s pomočjo projektnih tednov širšo dijaško skupnost, na konferencah pa s pomočjo osveščanja in opozarjanja na težave, ki so se pojavljale pri tujih dijakih, tudi vse pedagoške delavce. Ob vsem tem smo spoznali, da se moramo načrtovanja procesa integracije tujcev lotiti celovito, predvsem pa s podrobno strategijo, ki bo vključevala vse subjekte šolskega življenja.

Ključne besede: tujci, proces integracije, jezik okolja, izobraževanje

Abstract

Slovenia has become an important crossroads of migratory flows. Consequently, at the Secondary School Ravne in recent years, we are witnessing an increasing entry of foreigners. The students are mainly from the linguistic backgrounds of the former Yugoslavia, with a growing number of students from the Albanian speaking environment. Learning Slovene language has proven to be of fundamental importance for successful migrant education and community inclusion. However, teaching Slovene language to migrant students presents us with many problems and challenges, which we are trying to address on time in order to improve migrant educational quality. Different projects have thus been put into place to promote and ease migrant integration, such as: joint activities with peers during class lessons, involvement in different school activities during the project weeks, and the consultations with teachers and other school professionals regarding the needs and problems of migrant students at staff meetings. Ultimately, we have come to a conclusion that we must fully address the planning process of integration of foreigners, with a detailed strategy which will include all entities of school life.

Key words: foreigners, integration process, national language, education

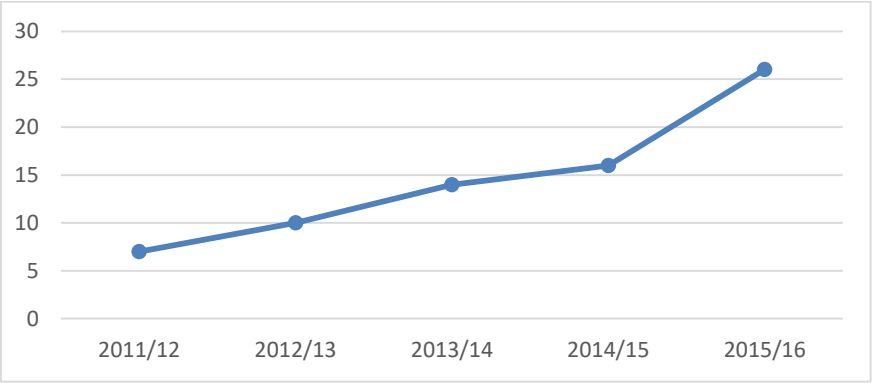
1 Uvod

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

Slovenija se je po osamosvojitvi najprej srečala z begunci iz bivših jugoslovanskih republik, a je bila ta integracija dokaj neurejena, saj so imeli takratni priseljenci naziv začasnih beguncev. Današnji status tujcev urejata Zakon o tujcih in Uredba o integraciji tujcev. S sprejetjem uredbe smo podrobneje uredili še pogoje za izobraževanje tujcev in njihovo vključevanje v našo družbo. Zavod Republike Slovenije za šolstvo je v letu 2009 izdal Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah. S tem so se postavili temelji vključevanja otrok tujcev v vzgojno-izobraževalno delo, in sicer zadevajo tako predšolsko vzgojo kot tudi osnovno- in srednješolsko izobraževanje ter delo v dijaških domovih. Gre za okviren dokument, katerega namen je pomoč šolam pri vključevanju tujcev in pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. To pomeni, da vsaka vzgojno-izobraževalna institucija sama išče konkretne rešitve in na osnovi teh pripravi lastne načrte dela. V pomoč so ji napotki in predlagane rešitve v omenjenem dokumentu, predvsem pa so prepuščene same sebi in iznajdljivosti, kako otroke tujcev čim uspešneje vključiti v življenje in delo šole, hkrati pa tudi v delo širše lokalne skupnosti.

2 Tujci na Srednji šoli Ravne

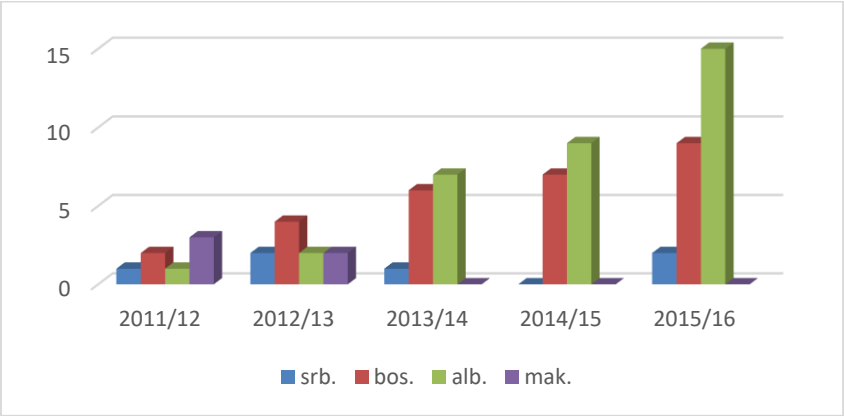
V zakonu o tujcih (Uradni list št. 003-02-6/2011-5) je definirano, da je tujec oziroma tujka vsakdo, ki nima državljanstva Republike Slovenije. To je tudi izhodišče za opredelitev dijakov tujcev na naši šoli. Z vodenjem evidence le-teh smo za potrebe ministrstva začeli v šolskem letu 2011/12.



Graf 1: Porast tujcev na SŠ Ravne od šol. leta 2011/12 do 2015/16

Graf 1 prikazuje, kako je število tujih dijakov v petih letih narastlo iz začetnih sedem (2011/12) na 26 v lanskem šolskem letu. Največji porast se je zgodil ravno med šolskima letoma 2014/15, ko je bilo na šoli šestnajst tujcev, in 2015/16, ko se je število povečalo za deset, kar pomeni, da je bilo v lanskem šolskem letu na šoli 26 tujih dijakov.

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

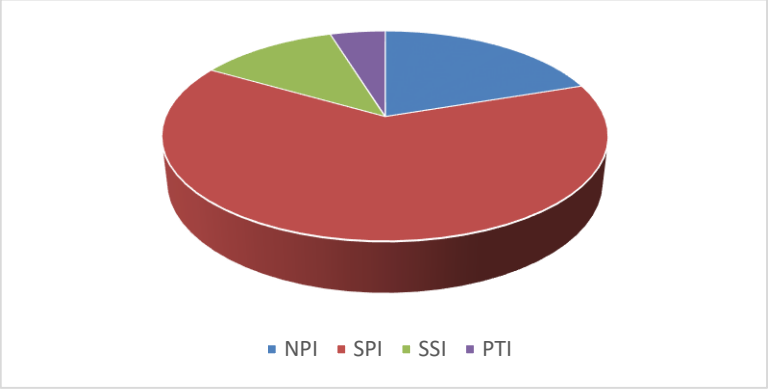


Graf 2: Število tujih dijakov glede na materni jezik (2011/12-2015/16)

Iz grafa 2 je razvidno, da je največji porast tistih dijakov, katerih materinščina je albanščina, in sicer iz enega dijaka v šol. letu 2011/12 na šestnajst dijakov v šol. letu 2015/16. Sledijo jim dijaki z bosanskim maternim jezikom. Število teh se je iz leta 2011/12, ko sta bila na šoli dva, leta 2015/16 povečalo na devet dijakov. V prvih dveh letih popisa smo imeli na šoli tudi

Makedonce (2011/12 trije, 2012/13 dva), srbsko govoreči dijaki pa so bili vedno v manjšini (eden ali dva, leta 2014/15 ni bilo nikogar).

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



Graf 3: Tujci v izobraževalnih programih v šol. letu 2015/16

Več kot polovico tujih dijakov je vključenih v srednje poklicno izobraževanje (16), od tega je devet albansko govorečih. Sledi program nižjega poklicnega izobraževanja, ki vključuje pet dijakov, tudi tukaj je večina Albancev (4). Najmanj pa jih je vpisanih v poklicno-tehniško izobraževanje (2) in v srednje strokovno izobraževanje (3). V vsako od teh dveh smeri je vpisan po en Albanec.

2.1 Potek integracije v šolsko okolje

Integracija naj bi bila dvosmeren proces. Gre za to, da se ne prilagajajo le migranti večinskemu delu prebivalstva, temveč jih slednji tudi sprejemajo, in sicer tako, da lahko tujci v novem okolju izražajo kulturo svoje izvorne države. Le na tak način se bodo tujci kvalitetno vključili v novo družbo in s tem prinesli družbi dodano vrednost. Vse preveč pogosta pa so pričakovanja, da se bodo prilagajali zgolj migranti, da se bodo le oni učili od prevladujoče družbe, medtem ko je koncept vzajemne učljivosti kultur skorajda povsem izključen.

Problem pri integriranju tujih dijakov v veliki meri predstavljajo njihove kulturne navade in vrednote, pa tudi njihovo nepoznavanje slovenske kulture. Največja ovira pa je slabo znanje ali celo popolno neznanje slovenščine, kar jim preprečuje socialno mreženje z drugimi,

slovensko govorečimi dijaki. Težavo predstavljajo tudi razlike v učnih načrtih in standardih znanja v primerjavi s šolami, ki so jih v obiskovali v svoji državi. Kljub temu da so bili v prejšnjih šolah uspešni učenci z lepimi ocenami, je njihovo znanje zelo slabo in pomanjkljivo. Ker ne obvladajo slovenščine, pa ta primanjkljaj zelo težko nadoknadijo in tako iz prejšnje podobe uspešnega dijaki padejo v skupino neuspešnih, kar slabo vpliva na oblikovanje njihove samopodobe v novem okolju, nemalokrat pa so tudi tarča posmeha s strani slovenskih dijakov. Pomembno vlogo igra tudi drugačna vloga staršev pri vzgoji oziroma v družini. Matere s šolo nimajo stika, prav tako pa se šola zelo težko poveže z očeti, bodisi zaradi nezainteresiranosti za sodelovanje bodisi zaradi prezaposlenosti oziroma odsotnosti z doma. Tuji dijaki velikokrat živijo v okrnjeni družini, saj pogosto del članov, največkrat mati in mlajši člani družine, še vedno živi v njihovi matični državi.

Vsi ti dejavniki nedvomno delujejo zaviralno na proces integracije ali pa ga vsaj otežujejo. V zadnjih dveh letih, ko je število tujcev izrazito naraslo, pa na šoli opažamo, da se zlasti albansko govoreči dijaki zelo težko integrirajo, saj se izven pouka, to je med odmori ter po pouku in pred njim, družijo izključno z mladostniki svoje narodnosti in se pogovarjajo v albanščini. To grupiranje negativno vpliva na slovenske dijake, kar povzroča verbalne in tudi fizične spopade.

2.1.1 Slovenščina kot jezik okolja

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

primer bosanščina in srbščina, ki sta sorodni slovenščini, temveč je to povsem samostojen jezik znotraj indoevropske skupine, ki naj bi bil delno romaniziran. Poleg tega ti dijaki tudi zelo slabo obvladajo angleščino, kar še dodatno otežuje začetno komunikacijo.

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

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

Način dela pri dodatnih urah slovenščine

Ker imamo na razpolago samo dve dodatni šolski uri in glede na to, da jih izkoristimo za usvajanje osnovnega besedišča in slovničnih struktur, v ta način pouka vključimo le tiste tuje dijake, pri katerih je znanje slovenščine zelo nizko ali pa tega znanja sploh nimajo. V ta namen znanje dijakov preverimo z učnim listom, s katerim ugotovimo njihovo obvladanje splošnega besedišča in preprostih stavčnih struktur.

V lanskem šolskem letu (2015/16) je bilo v to obliko učenja jezika vključenih šestnajst dijakov, in sicer en Srb, pet Bosancev in deset Albancev. Na osnovi njihove materinščine jih razvrstimo v dve skupini: eno skupino predstavljajo dijaki, ki govorijo slovanski jezik, v drugo pa so vključeni albansko govoreči dijaki. To pomeni, da se z vsako skupino sestanemo enkrat na teden, kar je seveda za učinkovito učenje jezika premalo. Dijaki sicer snov, ki jo predelamo pri dodatnih urah, s pomočjo vaj, ki ji sestavim, utrjujejo še pri rednih urah slovenščine. Prav tako dobijo tudi domače naloge, in sicer za vsak dan v tednu, da se jezika učijo čim bolj nepretrgano. Pri srbsko in bosansko govorečih dijakih, kjer je zaradi sorodnosti njihove materinščine s slovenščino napredek hitrejši, lahko približno po treh mesecih že začenjamo z vodenim domačim branjem slovenske knjige, kar pomeni, da se dogovorimo,

koliko strani izbrane knjige bodo prebrali do naslednjega srečanja. Približno deset minut se potem pri uri o prebranem pogovarjamo, dijaki pa si tudi zapisujejo nepoznane besede, ki jih pri uri skupaj razložimo. V lanskem šolskem letu so dijaki brali roman Gorana Vojnovića Čefurji raus!

Ker še vedno ni učnega gradiva, ki bi bilo pisano neposredno za srednješolsko populacijo, ga pripravljam sama. Pri tem si pomagam z obstoječimi učbeniki za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki so namenjeni odraslim: Slovenščina Ekspres, A, B, C … 1, 2, 3, gremo in Slovenska beseda v živo. Pri poučevanju albansko govorečih dijakov uporabljam tudi gradivo, ki je namenjeno osnovnošolski populaciji, na primer Slika jezika ali prosto dostopno spletno gradivo na naslovih http://www.medkulturnost.si/ in http://www2.arnes.si/. V glavnem pa moje delo temelji na gradivih, ki si jih pripravim sama. To so različne PowerPoint predstavitve, didaktični pripomočki, kot so igra Spomin, različne igralne plošče, sličice pantomime, križanke, rebusi, priprava stripov, ki jih dijaki ustno in pisno opisujejo, preko spletnega kanala YouTube jim posredujem krajše preproste prispevke, ki jih poslušajo in potem ustno obnovijo ali pa samo gledajo in jih razlagajo in podobno.

Predelano snov trikrat v šolskem letu tudi preverimo z delovnimi listi, ki sem jih poimenovala »napredovalnik«. Delovni list dijaki rešijo individualno, z njim pa preverimo pisno in slušno razumevanje ter osnovne slovnične oblike. Napredovalnika ne ocenjujem, njegov namen pa je povratna informacija dijakom in meni, koliko so napredovali v učenju slovenščine oziroma kje so še vedno njihova šibka področja. Na osnovi rešenih napredovalnikov in z upoštevanjem še drugih kriterijev, na primer udeležbe pri urah, sodelovanja, pisanja domačih nalog in dela pri rednih urah slovenščine, dijaka konec šolskega leta skupaj z njegovo učiteljico slovenščine oceniva, ta ocena pa služi kot uradna ocena, ki se vpiše v redovalnico in na podlagi katere ima torej dijak tujec ocenjen predmet slovenščine v prvem letu izobraževanja na naši šoli.

Težave ob poučevanju slovenščine kot drugega jezika

Največji problem je nedvomno premajhna kvota dodatnih ur za poučevanje slovenščine. Ta se določi na osnovi sredstev, ki jih za dodatno poučevanje odobri ministrstvo za šolstvo, del pa jih prispeva tudi šola iz lastnih dohodkov. Omenjena težava se odraža tudi v številu učiteljev, ki so vpeti v poučevanje slovenščine kot drugega jezika. Trenutno sem na šoli za

poučevanje zadolžena le jaz, druge slovenistke zgolj pomagajo, tako da pri urah slovenščine poskrbijo za individualno učenje teh dijakov na osnovi vaj, ki jih pripravim sama. Želja je, da bi se skupina učiteljev za delo s tujci povečala in bi tako lahko dijakom zagotovili intenzivnejše učenje jezika. Rešitev bi bila mogoče v tem, da bi s pomočjo občine preko javnih del zaposlili učitelja, ki bi lahko izvajal še dodatne ure, prav tako razmišljamo, da bi v to delo vpeli tudi knjižničarko oziroma tim učiteljic, ki izvajajo dodatno učno pomoč.

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

Pri zdajšnji obliki poučevanja slovenščine, ko se dodatnih ur jezika dijaki udeležujejo enkrat na teden skozi vso šolsko leto, velik problem predstavlja tudi urnik, kamor moramo vključiti dodatno uro slovenščine. Ker so dijaki razporejeni v različne razrede, je potrebno pri iskanju skupnega termina upoštevati urnike več razredov, včasih tudi do šest, poleg tega pa seveda tudi mojega, pri tem pa paziti še na to, da dijaki ne odhajajo od ur strokovnih predmetov, matematike in tujega jezika oziroma predmeta, ki je na urniku le enkrat tedensko.

Ob vseh zgoraj omenjenih težavah pa še vedno predstavlja največji problem nizka motivacija za učenje jezika okolja. Seveda to dejstvo ne velja za vse dijake tujce, je pa večinski problem, zlasti pri albansko govorečih dijakih, ki tudi načeloma prihajajo iz socialno šibkejših družin. Posamezni dijaki se tako izogibajo dodatnih ur, kar pomeni, da jih moram iskati pri pouku ozirom da, v kolikor imamo uro pred njihovim poukom ali po njem, k uri sploh ne pridejo. Velikokrat s seboj nimajo potrebščin, to je delovnih listov in zvezkov, tudi domačih nalog ne delajo redno. Se pa zelo pogosto pojavlja, da ti dijaki niso nemotivirani le za delo pri učenju slovenščine, temveč na sploh za delo pri pouku, torej tudi pri drugih predmetih. Vzrok za to gre verjetno iskati v slabem predznanju, slabih učnih navadah, v nezavedanju pomena učenja in izobrazbe, nemalokrat pa je Slovenija le vmesna postaja selitve v preostale evropske države, kjer že živi kateri od njihovih sorodnikov.

Na koncu naj omenim še, da tudi sama opažam, da sem, kljub temu da sem po izobrazbi profesorica slovenščine, ugotovila pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika velike metodične in didaktične primanjkljaje. Predvsem pa me moti, da je vse skupaj na nivoju države zelo nedorečeno in smo učitelji prepuščeni sami sebi in svoji iznajdljivosti.

2.1.2 Druge možnosti šolske integracije

Dejstvo je, da se tuji dijaki ne integrirajo samo skozi učenje slovenščine. Še pomembnejši dejavnik uspešne integracije, ki predstavlja tudi motivacijo za učenje tujega jezika, je okolje, kjer se bo priseljenec počutil varnega in sprejetega, kar mu bo omogočalo uspešno socialno vključevanje. Idealni prostor za ustvarjanje takega okolja je razredna skupnost, v katero je dijak vključen, razrednik pa je tisti, ki mu mora čim bolj pomagati pri vključevanju v to novo okolje. V ta namen lahko izkoristi razredne ure, kjer poskuša med dijaki preseči predsodke ter jih pripeljati do strpnosti in medkulturnega dialoga. Razrednik naj tako pripravi tematske razredne ure o strpnosti do drugačnosti in do sprejemanja le-te ter o posameznih vrednotah, kot so svoboda, enakopravnost, solidarnost in spoštovanje. Dijake migrante lahko vzpodbudi, da bodo na razrednih urah predstavili svojo državo, narod, zgodovino, običaje in navade, jezik in podobno. Enako naj za tujce storijo tudi slovenski dijaki. Dobro se je izkazalo tudi vzajemno učenje jezikov: migrant uči slovenske dijake svojega jezika, ostali dijaki pa njega slovenščino. Priporočljivo je tudi, če zadolži dva ali tri dijake, ki bodo dijaku tujcu pomagali bodisi pri prepisovanju snovi bodisi pri drugih interakcijah z okoljem. Dobro je, če so to dijaki, ki imajo v razredni hierarhiji višji oziroma vodilni položaj, saj je socialno mreženje v tem primeru pri dijaku migrantu hitrejše.

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

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

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

3 Zaključek

Slovenija je zaradi svoje gospodarske lege postala prehodno območje za širše mednarodne tokove migracij, ki potujejo zlasti proti drugim državam Evropske unije. Ob tem pojavu se nujno srečujemo tudi z integracijo – s procesom vključevanja migrantov v novo okolje. Tako za migrante same kot za večinsko prebivalstvo je pomembno, da so migranti čim bolj integrirani v družbo sprejema, kjer se soočijo z jezikom okolja, drugačno kulturo in z nekaterimi novimi, tudi nenapisanimi, družbenimi pravili, pogosto pa tudi s predsodki do njih.

Vsa ta soočanja lahko prenesemo tudi na šolsko okolje. Tudi tukaj namreč poteka zelo intenzivno vključevanje v novo okolje in učenje tujega ter hkrati učnega jezika, kar sta zapletena in večletna procesa, ki pa sta lažja, če se počuti dijak priseljenec v okolju sprejet in če dobi v šoli ustrezno strokovno podporo. Šole smo bile v ta družbeni pojav vržene dokaj nepripravljene. Država je sistemsko posegla v ta problem leta 2009, ko je Zavod RS za šolstvo izdal Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah, čeprav ta dokument še vedno temelji le na načelih in predlogih. Tako smo šole glede integracije tujcev v šolsko okolje še vedno v veliki meri prepuščene same sebi in lastni iznajdljivosti.

Na Srednji šoli Ravne se s tem problemom intenzivneje ukvarjamo zadnja tri leta, ko se je zelo povečal vpis tujih dijakov, še zlasti tistih, katerih materni jezik je albanščina. Prišli smo do spoznanja, da se moramo integracije dijakov migrantov lotiti celovito in da je vanjo potrebno vključiti vse subjekte šole. Še zlasti pomembno vlogo igrajo tukaj razredniki in učitelji, ki poučujejo v razredih, kamor so tujci vključeni. Prav tako je potrebno neprestano opozarjati na strpnost, medkulturni dialog in preseganje predsodkov, in sicer tako med dijaki kot tudi na učiteljskih konferencah.

Slovenisti se srečujemo s povsem novimi metodičnimi in didaktičnimi pristopi poučevanja slovenščine. O tem se veliko samoizobražujemo in udeležujemo seminarjev, ki jih organizira Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. V pomoč nam je sicer nekaj učnega gradiva, ki pa

je predvsem namenjen bodisi prvi in drugi triadi osnovnošolskega izobraževanja ali pa izobraževanju odraslih. Na šoli tudi razmišljamo, da bi preko javnih del zaposlili učitelja, ki bi lahko izvajal dodatne ure poučevanja jezika oziroma bi v to vpeli še knjižničarko in druge učitelje, ki nimajo polne obveze poučevanja. Dobrodošla bi bila tudi povezava s koroškimi osnovnimi šolami, s katerimi bi lahko zastavili celovit in kontinuiran proces izobraževanja slovenščine kot tujega in hkrati učnega jezika.

Zavedati se moramo, da pri vključevanju tujcev ne gre samo za to, da priseljenci sprejemajo našo kulturo, ampak moramo ozavestiti, da je, v kolikor želimo uspešno integracijo migrantov, potrebno v družbi vzpostaviti sobivanje kultur, saj bomo le tako vzpodbujali njihovo motiviranost za vključevanje in jim jo hkrati tudi lajšali.

4 Viri in literatura

1. BURNIK, A. *Vključevanje otrok tujcev v slovensko družbo*. [Online]. [Citirano 14. avg. 2016; 19.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pefprints.pef.unilj.si/2449/1/diploma_Ajda_Burnik.pdf.
2. *DIJAKI priseljenci na poti k maturi*. [Online]. [Citirano 12. avg. 2016; 16.25]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.medkulturnost.si/gradiva/.
3. *SMERNICE za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2009.
4. ŠTEFANC, N. Poučevanje slovenščine kot drugega jezika. V: *Zbornik. Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. Ljubljana: ISA institut. 2015. Str. 70–76.
5. *ZAKON o tujcih*. Uradni list RS, št. 50/2011. [Online]. [Citirano 10. avg. 2016; 14.30]. Dostopno na spletnem naslovu https://www.uradni-list.si/1/content?id=104275.

Šolski center Celje

Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Jasmina Pere

DELO Z GLUHIMI IN NAGLUŠNIMI DIJAKI

WORK WITH THE DEAF AND HEARING IMPAIRED STUDENTS

Povzetek

Naglušne osebe so edinstvena, a hkrati heterogena skupina s posebnimi potrebami in z eksistenčno realnostjo, ki so drugačne od tistih, ki so socialno ali kulturno gluhi. Naglušnost ni nekakšna »manjša« manifestacija gluhote, ampak enota invalidnosti sama zase. Resnično je izguba sluha ena od najbolj pogostih dveh ali treh okvar, ki najbolj prizadenejo ljudi. Morda je tudi najbolj nerazumljena, deloma verjetno zato, ker je tako pogosta. Preprosto ne pričakujemo, razumemo ali ne vemo, kako ravnati z načini vedenja zaradi izgube sluha, ki se pojavi kasneje v življenju. Kot vemo, je izobraževanje temelj naše usposobljenosti, ki je skorajda pogoj za preživetje. Kakšno bo življenje ljudi (v tem primeru: invalidov – gluhih in naglušnih), je veliko odvisno tudi od tega, s katero metodo bodo obravnavani oz. negovani v šolskih letih. Gluhi in naglušni otroci so po šolski zakonodaji otroci s posebnimi potrebami. Za vsakega otroka v šoli, še posebej za otroka s posebnimi potrebami, je potrebna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, strpnosti in solidarnosti.

Ključne besede: gluhi in naglušni, otroci s posebnimi potrebami, izobraževanje

Abstract

Hearing impaired people are unique but also heterogeneous group with special needs and existential realities that are different from those who are socially or culturally deaf. Hearing impairment is a kind of “minor” manifestation of deafness but a unit of disability itself. Hearing loss is really one of the most common two or three failures which affect people most. It is also perhaps the most misunderstood partly probably because it is so common. We simply do not expect, understand or know how to deal with behaviours due to hearing loss which occurs later in life. As it is known, education is the foundation of our competence that is almost a condition for survival. What will the life of our people be (in this case people with disabilities – deaf and hearing impaired) depends on which method will be discussed or treated in the school years. According to school law hearing impaired children are treated as children with special needs. For each child in school, especially for children with special needs daily practical experience of integrating and mainstreaming of diversity, tolerance and solidarity is required.

Key words: deaf and hearing impaired people, children with special needs, education

1 Uvod

V preteklem šolskem letu sem imela v skupini, kjer poučujem praktični pouk frizerstvo, gluhega dijaka. Obiskoval je drugi letnik. Najin začetek je bil, moram priznati, precej težak. Najprej je bilo treba vzpostaviti odnos, ki nama je olajšal samo delo.

Jernej (tako mu je ime) se je moral navaditi:

- aktivnega poslušanja,
- sprejemanja kritike,
- sodelovanja z drugimi, ko je to potrebno,
- čimdaljše osredotočenosti na svoje delo.

Kot učiteljica sem morala:

- razumeti Jerneja in biti razumljena,
- prepoznati njegov stres in mu ga pomagati obvladati,
- uspešno reševati konflikte,
- sodelovati z vsemi dijaki enako pri uresničevanju skupnega cilja.

1.1 Kaj je gluhota in naglušnost?

Slušna prizadetost, tudi okvara sluha, pomeni, da oseba ne more tako dobro slišati kot oseba brez težav s sluhom. Lahko se pojavi pri katerikoli starosti zaradi različnih razlogov, kot so: genetski vzroki, nedonošenost, vnetje srednjega ušesa, virusne okužbe, ostale hude bolezni. Ločimo naslednji stopnji okvare sluha:

- **gluhost** je nesposobnost dojemanja zvočnih dražljajev iz zunanjega sveta;
- **naglušnost** pomeni oslabljen sluh.

1.2 Slušni pripomočki in aparati

Slika 1: Zaušesni slušni aparat (*www.slusni-aparati.eu)*

Zaušesni slušni aparati so izredno zmogljivi. Elektronika se nahaja v ohišju za ušesom. Zahvaljujoč moderni tehnologiji so danes njihova ohišja presenetljivo majhna oz. skoraj neopazna.

Slika 2: Vušesni slušni aparat *(www.slusni-aparati.eu)*

Vušesni slušni aparati ležijo neposredno v notranjosti ušesa. Njihov položaj v ušesu omogoča skoraj naravno sprejemanje zvokov.

Slika 3: Sluhovodni slušni aparati (*www.slusni-aparati.e)*

Sluhovodni slušni aparati, ki ležijo v sluhovodu, so izredno majhni in v ušesu skoraj nevidni. Zagotavljajo maksimalno diskretnost in hkrati odlično razumevanje govora.

Slika 4: Polžev vsadek *(www.slusni-aparati.eu)*

Polžev vsadek je elektronska naprava, ki nadomesti okvarjene celice notranjega ušesa (polža). Zvok iz okolice pretvarja v električne impulze in jih prenese neposredno na slušni živec. Polžev vsadek je sestavljen iz zunanjega in notranjega dela. Zunanji del sestavljajo: mikrofon, procesor signalov in oddajnik. Mikrofon sprejema zvoke iz okolice; nameščen je za ušesom (na procesorju) ali na oddajniku. Procesor signalov je majhen računalnik, ki signal iz

mikrofona spremeni v električne impulze. Oddajnik pa je plastičen obroč z navitjem in magnetom, ki prenese signal iz procesorja govora v sprejemnik v notranjem delu.

Notranji del polževega vsadka sestavljajo sprejemnik in polje elektrod. Sprejemnik sprejema signale iz oddajnika in jih razporeja na polje elektrod. Vstavljen je operativno pod kožo za ušesom. Polje elektrod pa je nameščeno v polžu. Preko njih se električni impulzi prenesejo na slušni živec.

Polžev vsadek sem malo podrobneje opisala, saj ga ima vstavljenega tudi naš dijak Jernej. V nadaljevanju bom predstavila tudi Jernejevo zgodbo, seveda z dovoljenjem njegove mame, ki mu pomaga pri odraščanju in izobraževanju ter mu je v največjo oporo.

2 Jernejeva zgodba

Jernej se je rodil 9. 4. 1998 v Slovenj Gradcu kot zdrav otrok. Pri porodu so mu poškodovali vratno mišico, zaradi katere so kljub številnim terapijam, ki jih je štiri leta redno obiskoval, še danes vidne motorične motnje. Pri sedmem mesecu starosti je zbolel za hudim vnetjem srednjega ušesa, ki mu je kasneje pustil velike posledice (popolna gluhost). Vnetje je trajalo skoraj mesec in pol, med tem časom pa se je zdravil z različnimi antibiotiki. Ko je bil star deset mesecev, je mama pričela opazovati njegovo nenavadno obnašanje. Prej je bil Jernej živahen, radoveden otrok, potem pa kar naenkrat ni kazal zanimanja za okolico. Kadar se je igral, se je ustrašil, če je k njemu pristopila izza njegovega hrbta, prestrašil se je tudi, ko mu je v sobi prižgala luč, ni se več odzival niti na zvoke iz okolice niti na svoje ime, odzival se je le še na vibracije. Glasbo je poslušal tako, da je zvočnik prijel z roko; vibracije je zaznaval ob njenem udarjanju z nogo ob tla; če mu je želela kaj povedati, ga je morala vedno potrepljati po rami; med pogovorom pa jo je vedno gledal v usta. Ko je mati svoja opažanja predstavila njegovi pediatrinji, je ta najprej dejala, da je še prezgodaj govoriti o gluhoti, a mami ni dalo miru, zato je s pomočjo poznanstev poiskala specialista na otorinolaringološkem oddelku Kliničnega centra v Ljubljani, ki pa prav tako po prvem pregledu ni bil povsem prepričan v Jernejevo gluhost, zato je odredil poseben pregled. Po petnajstih minutah preiskave je bila potrjena diagnoza – popolna izguba sluha. Materi se je v trenutku porušil svet, čeprav je po tihem sumila na to diagnozo. Ni ji preostalo nič drugega, kot da za Jernejevo dobro poiščejo rešitve in gredo naprej novim dogodivščinam nasproti. Vključila sta se v Zavod za gluhe in

naglušne v Ljubljani, kjer sta poleg vseh pregledov v Ljubljani takoj dobila mobilno surdopedagoško pomoč na domu (enkrat tedensko). Učenje govorice rok (kretenj) so materi dajale moč in zagon, da je končno lahko komunicirala s sinom. Vključila ga je v poseben vrtec za gluhe v Celju, vrtec Anice Černejeve, kjer je bil štiri leta. Mati ga je vsak dan vozila v Celje. Popoldan je sledilo učenje preko igre; tako mu je bilo odvzeto brezskrbno otroštvo. 4. oktobra 2000 je bil operiran, vstavili so mu polžev vsadek desno. Pred tem je sledilo ogromno preiskav, da so ugotovili, ali je primeren kandidat za polžev vsadek ali Coslearni implante, kot ga zdravniki poimenujejo. Začela so se psihično mučna obdobja; trikrat tedensko pregledi v Ljubljani, nastavitve aparata, učenje v vrtcu, učenje doma, odkrivanje novih in novih zvokov, besed ... Bili so vzponi in padci, ampak s trdno voljo obeh sta vselej uspela, ker je mati 24 ur na dan živela samo za sina. Ko je prišel čas vstopa v šolo, sta imela možnost, da se šolanje preloži za eno leto. Tako je zadnje dve leti obiskoval vrtec v v domačem kraju Velenju. Bil je med svojimi vrstniki, govorno je drastično napredoval tako, da mu komunikacija ni delala več težav. Postajal je podoben svojim vrstnikom, potreboval pa je nekoliko drugačen pristop, ki je zajemal kratko in jasno razlago, več časa za učenje in pisanje, razločno in jasno izgovorjavo, čeprav je tudi tu napredoval. Prvo triado osnovne šole je izdelal brez težav, saj ga je poučevala učiteljica, ki se je izobraževala v ZGNLJ za delo z otroci s posebnimi potrebami. V četrtem razredu, kjer je dobil tudi novo učiteljico, so se pojavili zaostanki v snovi; navkljub mamini pomoči Jernej ni več utegnil dohajati rednega šolskega sistema. Kljub temu da je imel surdopedagoško pomoč enkrat tedensko, so se stvari pričele kopičiti. Sošolci so ga pričeli zapostavljati in žaliti, da je dojenček, ker slabo govori in se slabo uči, se umika hrupu, ne teka z njimi, se druži s puncami ..., zato se je prostovoljno odločil, da bo šolanje nadaljeval v ZGNLJ v Ljubljani. Tu je začel obiskovati peti razred. Njegova želja je bila, da ga mama ne pusti v zavodu, temveč da ga vsakodnevno vozi v Ljubljano. Ker sta že od samega rojstva navezana drug na drugega, je upoštevala njegovo željo, čeprav je to zanjo predstavljalo veliko finančno breme. Vse je bilo poplačano, ko je Jernej napredoval z veliko hitrostjo, skoraj brez njene pomoči. Vsakodnevna vožnja v Ljubljano je bila za oba zelo naporna, ampak sta jo uspešno premagovala. Bil je med svojimi, sebi podobnimi vrstniki, ni se počutil manjvrednega, zapostavljenega, pa tudi profesorji so ga vzljubili, ker je bil tako skrben in vesten učenec vse do konca. Želeli so, da srednjo šolo nadaljuje pri njih, vendar se je Jernej odločil za poklic, ki si ga je vedno želel – postati frizer. Čeprav mu je mama govorila

o zahtevnosti srednje šole, ni verjel njenim besedam, a je kmalu – že v sredini prvega letnika – to tudi sam spoznal. Spet je potreboval več njene pomoči in podpore.

Ponovno se srečujeta z življenjskimi vzponi in s padci. Jernej je sedaj v pozni puberteti, v najbolj ranljivem obdobju, zato potrebuje razumevanje vseh, tako doma kot v šoli. Upamo, da bomo pri tem uspešni.

3 Zaključek

Dijak je potreboval več moje navzočnosti pri svojem delu in dodatne razlage ter demonstracije; večkrat je bilo potrebno ponoviti že povedano in pokazati že pokazano. Postopno sva premagovala vse ovire, tako da je Jernej uspešno zaključil drugi letnik. V veliko pomoč mi je bila tudi njegova mama, skupaj sva iskali in poiskali najboljše rešitve za Jerneja in njegovo izobraževanje. Ves čas najinega sodelovanja je Jernej ostal zelo spoštljiv do svojih sošolcev in do mene kot učiteljice.

4 Viri in literatura

1. *GLUHI in naglušni na področju izobraževanja*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. 2007.
2. *PRIROČNIK za delo z gluhimi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2010.
3. *SLUŠNI aparati*. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: www.slusni-aparati.si.

Osnovna šola narodnega heroja Rajka Hrastnik

Jolanda Pešec

BRANJE ZA ZABAVO KOT INTERESNA DEJAVNOST ZA UČENCE S TEŽAVAMI PRI BRANJU

READING FOR FUN AS EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY FOR STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES

Povzetek

Branje je tako v šoli kot tudi v vsakdanjem življenju ena temeljnih veščin, ki jo morajo otroci obvladati do te mere, da lahko govorimo o funkcionalnem branju. Žal vsi do tega cilja ne pridejo enostavno. Tisti, ki imajo težave pri branju, največkrat zanj niso motivirani in jim misel na to, da bodo morali nekaj prebrati, vzbuja neugodje in odpor. Na prvi pogled deluje, kot da branja ne marajo. Pri natančnejšem opazovanju in spremljanju pa lahko ugotovimo, da si ti otroci pri branju zelo prizadevajo, a je to za njih precej zahtevnejše kakor za večino vrstnikov. Za doseganje bralnega uspeha potrebujejo še drugačne pristope, dodatne spodbude, motivacijo, primerne vaje in didaktične igre. Na osnovni šoli smo zato za učence, ki pri branju iz različnih razlogov niso uspešni, uvedli interesno dejavnost Branje za zabavo. Tu dobijo priložnost, da se branja lotijo na drugačen način – bolj sproščen, zabaven in motivacijsko naravnan. Učenci na ta način spoznajo branje kot neko prijetno, zabavno dejavnost, pri kateri cilj ni zgolj, da nekaj preberemo, ampak, da ob tem izvemo kaj novega, se o tem pogovorimo, izrazimo svoje mnenje in občutja.

Ključne besede: funkcionalno branje, bralne težave, interesna dejavnost, motivacija

Abstract

Reading represents one of the basic competences in school as well as in everyday life which children need to master sufficiently in terms of functional reading. Unfortunately, all do not reach this goal easily. Children with reading difficulties are often not motivated to read and the thought of reading stirs discomfort and resistance in them. At first sight, they do not seem to like reading. But through more detailed observation and monitoring, we can establish that they endeavour to do their best. However, reading is far more difficult for them than for most of their peers. In order to achieve success in reading, they also need different approaches, additional encouragement, motivation, appropriate exercises and didactic games. That is why we have prepared an extra-curricular activity Reading for fun in the primary school for students who are not successful readers due to various reasons. They get the opportunity to read in a different way, which is more relaxed, fun and motivational. In this way the students perceive reading as a pleasant, fun activity in which the goal is not only the reading amount but also learning about something new, talking about it, expressing our opinion and feelings.

Key words: functional reading, reading difficulties, extra-curricular activity, motivation

1 Pomen branja v osnovni šoli

Otroci se v osnovni šoli na različnih stopnjah razvoja branja lotevajo na različne načine in pri tem razvijajo različne strategije. Med njimi prihaja do opaznih razlik v tem, na kateri stopnji bralnega razvoja so. Starosti, pri kateri otrok postane spreten bralec, se ne da določiti kar na splošno. Od otroka se pričakuje, da bo ob zaključku prve triade že bral tekoče, primerno hitro in z razumevanjem. Doseganje stopnje funkcionalnega branja je še posebej pomembno za uspešno učenje. Z branjem se učenci namreč ne srečujejo samo pri urah slovenskega jezika, ampak pri večini predmetov. Zato jim težave na tem področju onemogočajo, da bi znanje pridobili in ga pokazali. Tako lahko bralna uspešnost pomembno vpliva na učenčev splošni učni uspeh. Žal nekateri učenci ob koncu prve triade in začetku druge svojih bralnih veščin še ne razvijejo zadovoljivo. Vzroki za njihov bralni neuspeh so različni, pogosto pa gre za skupek različnih okoliščin in dejavnikov. Dejavniki, ki lahko vplivajo na težave pri branju so: socialno-ekonomsko stanje družine, dolgotrajne bolezni, ogrožene družine, izguba družinskega člana, odsotnost staršev, starši s težavami pri branju, starši, ki jim branje ne pomeni veliko, stalne selitve in vsakodnevni stres. (Kesič Dimic, 2010:42, 43)

Na uspešnost otroka pri učenju branja močno vpliva tudi njegov nevrološki razvoj. Razvojne nevrološke težave ne izginejo same od sebe, vendar to ne pomeni, da se tak otrok (ali kasneje odrasel) ne bo mogel naučiti brati in biti uspešen v šoli. (Kesič Dimic, 2010:45) Težave pri branju se lahko pojavijo zaradi različnih vzrokov, kot so: pomanjkljivo zaznavanje, kratkotrajna pozornost, slaba orientacija, težave z dešifriranjem, težave z razumevanjem in težave z ohranjanjem in priklicem informacij v spominu. (Kesič Dimic, 2010:45, 46, 47)
Otroci se pri bralnem neuspehu hitro znajdejo v začaranem krogu. Občutek imajo, da kljub trudu in naporu ne dosegajo ustreznih rezultatov in potem hitro obupajo. Ker niso motivirani, se branja lotevajo premalo pogosto in tako premalo vadijo. Zato se pogosto zgodi, da imajo učenci z bralnimi težavami, zaradi pritiska staršev in učiteljev, do branja in učenja odpor.

Motivacija za branje je ključna, če želimo pri učencu doseči bralni napredek. Upoštevati je potrebno določene motivacijske prvine in pozorno izbirati bralno gradivo, ki ga bomo

ponudili učencem. Učenci imajo zelo radi učenje preko igre, s konkretnimi in z jasnimi navodili in z nalogami, ki obetajo uspeh. Cilji morajo biti dosegljivi, bralne vsebine pa otrokom razumljive in zanimive. Branje postane otroku privlačno šele, ko začuti njegovo koristnost. Všeč mu bo, če bo znal sam prebrati odlomek v reviji ali časopisu z vsebino, ki ga zanima. Zelo pomembno je, da otrok začuti uspeh, ki je nagrajen z našo pohvalo. Za motivacijo pri branju so bistvene prav otrokove pozitivne izkušnje, da branje poveže z občutki ugodja, ne pa z nečim napornim in neprijetnim.

2 Interesna dejavnost za učence s težavami pri branju

2.1 Osnovanje skupine učencev

Učenci z različnimi učnimi težavami so v šoli sicer deležni individualne in skupinske učne pomoči ter dopolnilnega pouka, vendar je pri teh oblikah pomoči delo predvsem usmerjeno v utrjevanje učne snovi pri posameznih predmetih. Učitelji pri svojem delu pogosto opažajo, da je vzrok za učne težave posameznih učencev prav v šibki bralni tehniki in bralnem razumevanju. Kot defektologinja imam pri izvajanju dodatne strokovne pomoči precej dober pregled nad učenci s posebnimi potrebami, kot tudi ostalimi učenci, ki imajo prav tako učne težave in zanje običajno pripravimo Izvirni delovni projekt pomoči. Ob spremljanju njihovega napredka in težav, s katerimi se pri učenju srečujejo, se mi je porodila ideja, da bi pričela z interesno dejavnostjo, ki bi bila usmerjena predvsem v razvijanje njihovih bralnih veščin. Ideja je bila prvič realizirana v šolskem letu 2014/2015. Interesna dejavnost je bila ponujena učencem 3. in 4. razreda, torej skupini otrok, ki se že srečuje z učenjem, ki temelji na samostojnem branju. Učitelji so za dejavnost motivirali predvsem učence, pri katerih so opazili določene težave in šibko motivacijo za branje. Naš namen je bil zbrati manjšo skupino otrok, to je največ 10 učencev. Z večjim številom otrok bi bil namreč učinek dejavnosti precej zmanjšan. Po uspešno izpeljanem »poizkusu«, smo z interesno dejavnostjo nadaljevali tudi v šolskem letu 2015/2016, tokrat spet z novo skupino učencev.

2.2 Opis skupine učencev

Interesno dejavnost je naposled obiskovalo sedem učencev, ki imajo pri branju različne težave. Pri večini je opazna predvsem šibka bralna tehnika, ki se odraža v zatikanju, glaskovanju, zlogovanju, dodajanju, izpuščanju glasov ter neupoštevanju ločil. Precej opazno je tudi slabše bralno razumevanje, katerega vzrok lahko iščemo v šibki bralni tehniki in skromnem besednem zakladu. Pri več učencih slovenščina ni materni jezik in je doma ne uporabljajo redno. Vse te težave se pri učencih odražajo v nizki motivaciji za branje, odporu in strahu pred branjem pred skupino ter nizki šolski samopodobi.

Slika 1: Otroci pri Branju za zabavo.

(Jolanda Pešec, 2016)

Slika 2: Skupinsko delo pri Branju za zabavo.

(Jolanda Pešec, 2016)

2.3 Program dela interesne dejavnosti

Interesna dejavnost Branje za zabavo poteka enkrat tedensko in traja eno šolsko uro. Vsako srečanje je strukturirano in usmerjeno v posamezne dejavnosti, ki se med seboj prepletajo. Bistven element vsakega srečanja je pogovor, medsebojno spoznavanje in ustvarjanje

ustrezne klime med učenci. Le z ustreznim medsebojnim zaupanjem in spoštovanjem različnosti lahko dosežemo, da se učenci sprostijo in glasno berejo ali izrazijo svoje mnenje pred vrstniki.

Interesna dejavnost je usmerjena v razvijanje naslednjih področij, ki pomembno vplivajo na uspešnost pri branju:

- ustrezna socialna klima,
- motivacija za branje,
- slušna in vidna pozornosti,
- besedni zaklad,
- bralna tehnika in
- bralno razumevanje.

2.4 Dejavnosti na posameznih področjih

Dejavnosti za razvijanje ustrezne socialne klime

Ustrezna socialna klima, ki jo dosežemo predvsem s pogovorom, sprotnim reševanjem problemov ter raznimi socialnimi igrami, zelo vpliva na otrokovo samozavest pri branju. Otrok mora dobiti občutek, da je kot posameznik v skupini sprejet, ne glede na to, kako dobro ali slabo bere. Pomembno je, da so otroci povezani v tem, da se med seboj spoštujejo, so strpni drug do drugega in ne kritizirajo napak pri branju. Uvodno srečanje ima poudarek na spoznavanju med učenci, ko vsak dobi priložnost, da se po izpolnjevanju delovnega lista To sem jaz (Priloga 1) predstavi ostalim sošolcem.

Preko igre lovljenja žogice se učenci med seboj spoznavajo, vsak ima priložnost, da pove kaj o sebi, da izrazi svoje mnenje. Temeljijo na usmerjenem pogovoru, kjer dobi vsak besedo, ko ulovi žogico. Učencem postavimo vprašanje (npr. Kaj rad počneš v prostem času?) in potem si učenci podajajo žogico toliko časa, da vsak pove svoj odgovor. Če želimo doseči, da se med seboj dobro poslušajo, igro naredimo zahtevnejšo in mora vsak učenec najprej ponoviti še vse odgovore vrstnikov.

Dejavnosti za razvijanje motivacije za branje

Da otroke motiviramo za branje, je potrebno pri tem uporabiti čim več domišljije. Branje moramo znati zamaskirati v družabno igro, pri kateri ne bodo obremenjeni s tem, kako berejo. Zato je zelo pomembno, da jim ponudimo besedilo, ki jih bo zanimalo in ne bo prezahtevno ali predolgo. Otroke motivira, če imajo možnost, da sami izberejo, kaj bodo brali. Temu namenjene dejavnosti so:

- branje slikopisov, ugank, zanimivih besedil, npr. o živalih ali športu (Priloga 2),
- branje najljubših knjig, ki jih učenci sami prinesejo v šolo.

Dejavnosti za razvijanje slušne in vidne pozornosti

Pomembna dejavnika pri uspešnem branju sta dobra slušna in vidna pozornost, ki ju krepimo z naslednjimi vajami:

- sledenje ustnim navodilom za risanje, barvanje, gibanje,
- očesna gimnastika,
- besedne skrivalnice,
- labirinti in
- igra poimenovanja imen oseb, živali, rastlin, predmetov na določeno črko.

Vaje izvajamo pred branjem besedila, saj z njimi dosežemo, da se otroci lažje zberejo in usmerijo pozornost v branje.

Dejavnosti za izboljšanje besednega zaklada

Dovolj širok besedni zaklad je ključen za razumevanje prebranega. Širimo ga z branjem, ko pojasnimo neznane besede in jih uporabimo v novih situacijah in z raznimi nalogami ter igrami, kot so:

- iskanje besed na določen zlog,
- oblikovanje besed iz danih zlogov (Priloga 3),
- reševanje križank,
- besedne skrivalnice,
- dopolnjevanje povedi z ustrezno besedo,
- povezava besede in določenega prizorišča v smiselno poved in
- igra Vseved prilagojena starostni stopnji otrok.

Dejavnosti za razvijanje bralne tehnike

V 3. oziroma 4. razredu se od otrok pričakuje, da imajo bralno tehniko že bolj ali manj razvito. Pri slabših bralcih so običajno še vedno prisotni zlogovanje, zatikanje in monotono branje z neupoštevanjem ločil. Otroka, ki pri branju dela napake je seveda potrebno na to opozoriti, vendar moramo biti pri tem previdni, da ne dobi občutka, da ga nenehno kritiziramo. Dogovorimo se za nevsiljiv znak (npr. rahlo potrkamo po mizi), ki ga bo med branjem opozoril, da je nekaj prebral narobe in mora to ponovno prebrati.

Otrokom je običajno zelo všeč, če njihovo branje posnamemo in jim predvajamo zvočni posnetek. Pogosto pri tem spoznajo, kaj pri branju delajo narobe in to kasneje upoštevajo.

Dejavnosti za razvijanje bralnega razumevanja

Razumevanje prebranega je glavni namen branja. Pogosto se otroci tako trudijo z bralno tehniko, da si prebrano vsebino težko zapomnijo in jo razumejo. Dobro je, da pred branjem otroke pripravimo na vsebino besedila in jim pojasnimo besede, ki so ključne za razumevanje besedila. Otroke je potrebno že pred branjem seznaniti s tem, da bomo po branju preverili njihovo razumevanje vsebine. Na branje z razumevanjem jih navajamo z naslednjimi dejavnostmi:

- branje navodil za barvanje, risanje, izvajanje gibalnih vaj … (Priloga 4),
- branje krajših besedil, slikopisov, ki mu sledijo naloge različnih tipov in
- urejanje besedil po zaporedju dogajanja.

3 Zaključek

Interesno dejavnost Branje za zabavo so po dveh letih izvajanja učenci lepo sprejeli. Velik pomen ima sodelovanje z učitelji na začetku šolskega leta, ko otroke k dejavnosti povabimo in motiviramo za obiskovanje. Kot lep uspeh lahko štejemo to, da so interesno dejavnost vsi vpisani učenci res redno obiskovali, se aktivno vključevali, sooblikovali vsebino srečanj s svojimi predlogi in vztrajali do konca šolskega leta.

Učitelji so pri pouku opažali, da so ti učenci, ki so bili na začetku šolskega leta pri branju še precej zadržani, preko šolskega leta izboljšali bralno tehniko in se posledično tudi bolj

sproščeno in samoiniciativno lotevali branja pred sošolci. Ta sprememba v pristopu k branju se je očitno kazala tudi pri sami dejavnosti. Zaradi sproščenih vsebin in njim zanimivih ter zabavnih nalog, so otroci pogosto kar pozabili, da te vključujejo branje. Sošolcem so želeli prebrati, kar so napisali, in so celo komaj čakali, da bodo prišli na vrsto za branje. V takšnih primerih so branje vzeli predvsem kot orodje, s katerim so sošolcem predali svojo zgodbo.

Učence sem ob zaključku dejavnosti povprašala po njihovih vtisih. Povedali so, da so k dejavnosti radi prihajali, saj jim je bilo všeč naše druženje, pogovor, igre ter naloge, ki so bile zabavne pa tudi poučne. Njihovo navdušenje in pripravljenost za sodelovanje je velika spodbuda za nadaljnje izvajanje in razvijanje interesne dejavnosti Branje za zabavo. Branje je zanje dobilo drugačen pomen in so ga lahko povezali s pozitivno izkušnjo.

4 Viri in literatura

1. KESIČ DIMIC, K. *Priročnik o branju.* Ljubljana: Alba 2000. 2010. Str.42- 43, 45- 47.
2. KRAMARIČ, M. *Zanimivo, poučno in zabavno do novih besed: zbirka vaj za učence.* Trzin: Different. 2000.
3. KROPP, P. *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje.* Tržič: Učila. 2000.
4. SUHADOLČAN, P. *Peter Nos in strahopetci.* Ljubljana: Karantanija. 2006.

5 Priloge

Priloga 1: Delovni list za spoznavanje učencev

TO SEM JAZ

NARIŠI SE

Dopolni povedi.

Moje ime je _____. Pišem se _____.

Hodim v _____ razred.

Moj najljubši predmet je _____, predmet, ki ga imam najmanj rad pa je _____.

V šoli sem najbolj vesel, ko _____.

V šoli nimam rad, ko _____.

V prostem času rad _____

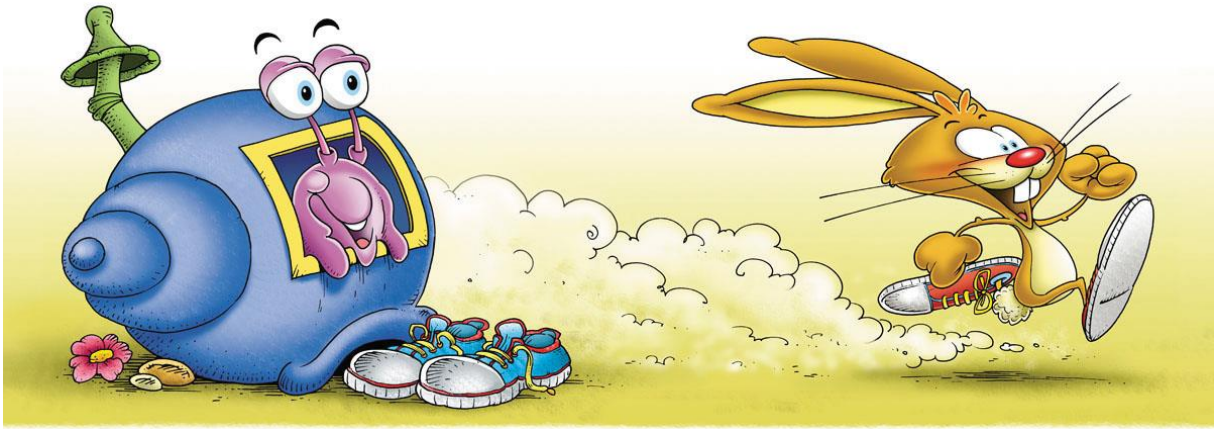
_____.

Priloga 2: Delovni list za razvijanje motivacije

1. Preberi slikopis in ga smiselno dopolni z besedami: doma, hišico, prijatelji, teniske, zajec, uganke.

Dirkalni polž

V dolgih zimskih večerih so si _____ zelo radi zastavljali _____. Ko je bil na vrsti Peter Nos, jih je vprašal:
»Eno težko uganko imava za vas. Nekoč sta imela _____ in polž strašno dirko. Tekmovala sta, kdo bo hitreje pritekel do svojega _____. …«
»Zajec!« je takoj rekel Marko.
»No, počakajte,« je rekel Peter Nos. »Zajec in polž sta obula _____ in dirka se je začela. Kaj mislite, kdo je bil prej doma?«
»Zajec! Zajec! Zajec!« so vsi vzklikali eden čez drugega.
»Ne, ne, polž je bil prvi doma!« jih je popravil Peter Nos.
»A polž? To pa že ne!« mu niso verjeli.
»Ja, polž je bil prvi na cilju!« je še enkrat rekel Peter Nos. »Njemu sploh ni bilo treba dirkati! Samo teniske je sezul, zlezel v _____ in že je bil doma!«



Priloga 3: Delovni list za širjenje besednega zaklada

1. Poišči čim več besed, ki se začenjajo na zapisani zlog.

Zgled: PO: pomlad, polje, pojedina, pomaranča, postelja, počitnice

MI: _____

VE: _____

LO: _____

CE: _____

KO: _____

ZA: _____

BA: _____

ČE: _____

DI: _____

2. Poišči čim več besed, ki se končajo na zapisani zlog.

Zgled: ICA: mizica, kozica, učiteljica, voznica, vozovnica, prijateljica

ER: _____

ČA: _____

EC: _____

KA: _____

LA: _____

BA: _____

Priloga 4: Delovni list za bralno razumevanje

1. Najprej natančno preberi vse povedi potem pa to nariši v spodnji okvir.

Sredi sobe je velika miza. Pokrita je z modrim prtom. Na mizi je rumena vaza in štiri skodelice. V vazi je šest rumenih tulipanov. Skodelice so rdeče, z modrimi pikami. Na desni strani mize je stol. Na njem sedi črn maček. Na repu ima zavezano rdečo pentljo.

2. Natančno preberi navodila in opravi naloge.

Vstani in naredi pet počepov. Stopi na prste in pojdi po prstih trikrat okrog stola. Usedi se na stol in položi dlani na mizo. Sedaj pa vse ponovi še enkrat.

II. osnovna šola Žalec

Brigita Pinter

DRUGAČNI IN SAMOSTOJNI

DIFFERENT AND INDEPENDENT

Povzetek

Če izstopaš iz povprečja, se ne prilagajaš pravilom družbe in posameznikom, živiš svoj okvir življenja in hodiš po poti, za katero meniš, da je pravilna in tebi edina, prava. Pogosto dobiš »nalepko«, da si drugačen, vendar kljub temu živiš samostojno, polno življenje. Opravljaš delo, poklic, v katerega si vložil veliko truda in časa. Imaš družino, zanjo skrbiš, nudiš vedno vse najboljše, si koristen okolici in družbi. Razlike individuuma, načina življenja in mišljenja, posebne potrebe, še vedno omogočajo dokaj samostojno življenje v dani življenjski situaciji, ampak so razlike pogosto takšne, zaradi katerih je potrebno posameznikom pomagati, da dosežejo stopnjo samostojnosti, ki jim omogoča človeka vredno življenje. Otrok ali odrasla oseba s posebnimi potrebami, ne ostaja sama, ker bi se ga družba izogibala, ga pomilovala in/ali se ga sramovala, ne odmakne se od ljudi, ker bi se počutil izpostavljen, drugačen in nepopoln, ampak pomembno prispeva k skupnosti bivanja.

Ključne besede: samostojnost, drugačnost, osebe s posebnimi potrebami

Abstract

If you come out of the average, not adjusting to the rules of society and individuals that define them, you live your life framework and walk in the way that you think is correct and for you only proper, often get a "label" that you are different. Although you live independently, fulfilled life. Doing a job, a profession in which you have invested a lot of effort and time, has a family that you care about, offering always the best, you are useful for those around you and society as a whole. The differences that an individual carries, the way of living and thinking, having special needs are still giving the opportunity to live an independent life in the given situation. Nevertheless, those differences are usually those why some individuals are being needed to be helped with in order to achieve that certain level of independence which allows them to live the life worth living. A child or an adult with special needs does not remain alone. To avoid society, pity and /or shame one should not step back as one felt exposed, different or incomplete, but contributing significantly to the community in which they exist.

Key words: autonomy, diversity, people with special needs

1 Opredelitev pojmov

1.1 Drugačnost in samostojnost

"Vsi drugačni – vsi enakopravni« je bilo geslo politične kampanje podpisnic Evropske kulturne konvencije. Cilj kampanje je bilo spodbujanje medsebojnega razumevanja in raznolikosti. Geslo je bilo namenjeno mladim, njihovemu zavedanju in sprejemanju, da imajo vsi ljudje pravico do svoje edinstvenosti, imajo pravico biti nepristransko in pravično obravnavani. Človekove pravice naj bi bile življenjsko vodilo, socialna pravičnost naj bi predstavljala bistvo moderne družbe.

Slovar slovenskega knjižnega jezika razloži besedo drugačnost kot »lastnost, značilnost drugačnega«. Beseda samostójnost, je pojasnjena kot stanje samostojnega (povzeto po Wikipedia).

1.2 Drugačnost in sprejemanje odgovornosti zanjo

» … skozi stoletja se je pokazalo, da biti drugačen, sicer pomeni stati na robu, a tudi, da boš zagotovo prispeval nekaj izvirnega, koristnega in osupljivega svoji kulturi.« (Clarissa Pinkola Estes - Ženske, ki tečejo z volkovi) Oseba akcije, ima v današnjem, potrošniškem času prednost, kot človek premisleka, negotovosti in omahovanja. Postavlja se vprašanje, kdo je izoblikoval takšnega človeka? Starši, izobraževalni sistem, učitelji, okolica, delodajalci. Kje v sistemu je težava: v odnosih, zahtevah, sprejemanju, omogočanju drugačnosti ali v uspehih? Za vzgojo otrok in mladostnikov, ni na voljo nikakršne posebne izobrazbe, starši se moramo ravnati po lastni intuiciji, pogosto starši niso pripravljeni in ne zmorejo opravljati svojega poslanstva, ki jim je dano ob rojstvu otroka. Starši niso popolni in slabih stvari ne delajo z namenom, ravnajo se po intuiciji, prepričanjih, da ravnajo dobro. Toda, ko se znajdejo v brezizhodni situaciji, potrebujejo pomoč strokovnjakov.

1.3 Osebe s posebnimi potrebami

Osebe s posebnimi potrebami, kakor jih opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2013), so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-

jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ostajajo drugačni, ne glede na merila in norme sodobne družbe, vendar zaradi ozaveščanja in njihovega sprejemanja, vsaj peščice ljudi, postajajo samostojni in koristni družbi, v kateri živimo.

Sodobna šola upošteva otrokove sposobnosti in ga ne sili v tiste aktivnosti, za katere ni dozorel. Vzgoja in izobraževanje (z organizacijo, primernim kadrom − specialnimi pedagogi, vsebino in značajem) temelji tudi na otroški vedoželjnosti. Okolje, v katerem otrok živi, mora biti zanj spodbudno, prilagojeno in ustrezno. Usposobiti učenca za odgovornega člana skupnosti, sposobnega neodvisnega presojanja in razumevanja družbenih sprememb, je pomemben kriterij vzgojno-izobraževalnega sistema.

2 Vzgojno-izobraževalni sistemi

2.1 Načini vzgajanja

Spremembe izobraževalnega sistema, od avtoritativnega do izključno permisivnega načina vzgajanja, niso prinesle pozitivne spremembe.

AVTORITATIVNA VZGOJA: Starši skrbijo bolj zase, kakor za otroke, ključna beseda je NE. Veliko je prepovedi, je dresura, otroka se vzgaja s strahom. Postavljajo se norme, starši izražajo svojo pozicijo moči.

Patriarhalna vzgoja z represivnimi okvirji, kjer se otrokove potrebe ne upoštevajo, je »mogoča« zgolj do otrokovega 8. leta (približno). Takšni otroci pretirano spoštujejo druge ljudi in odgovarjajo na zahteve drugih. Huda posledica je lahko odvisnost otrok, ki se ne znajo postaviti zase, so brez notranjih meja. Imajo velike zahteve do sebe, so prestrašeni, si ne zaupajo in so introvertirani. Prve resne težave se pokažejo že v puberteti, z agresivnostjo do soljudi ali fizično ločitvijo od staršev (beg od doma). Pri dekletih se kaže z navezanostjo na prvega »primernega« moškega. Vzorec se pogosto ponavlja. Otroci iz takšnih družin svoje otroke vzgajajo po drugem stilu vzgoje.

PERMISIVNA VZGOJA: Pri tej vzgoji je ključna beseda DA, vse je dovoljeno in starši so sužnji otroka. Vse mu je dopuščeno, otrok prevzame vodenje, starši se ne vmešavajo in mu popuščajo, ker tako ustvarjajo navidezno demokratično vzdušje. Otrok je brez omejitev, sam je za vse »odgovoren«, starši mu ne postavljajo zahtev. Zelo veliko je pojasnjevanja, argumentov in pregovarjanja. Otroka se sprašuje tudi stvari, ki niso v njegovi pristojnosti.
Tovrstna vzgoja je tavanje v megli, brez opornih točk. Otroci so zahtevni, nimajo občutka za potrebe drugih, ne sprejemajo drugačnosti in so nezahtevni do sebe, zahtevajo »preveč« prostora znotraj družine. Prepogosto rečejo 'ne' drugim in 'da' sebi. Takšni otroci, pogosto nimajo občutka do drugih (posledice so agresija, kriminal in droga) ali do sebe (posledica je lahko tudi samomor).

Najbolj »zdrav« stil vzgoje, je DEMOKRATIČNA VZGOJA: Otrok je enakopraven član družine in ne njen center. Starši vodijo otroke s svojo avtoriteto. Občutljivi so na potrebe in želje svojih otrok. Starši in otroci se pogajajo, otroke spodbujajo k lastnim odločitvam. Zelo pomemben je dober odnos, starši morajo biti vzgled za identifikacijo. Tovrsten otrok se razvije v samostojno in odgovorno osebnost, ki se zna pogajati in je discipliniran. V adolescenci disciplina preraste v samodisciplino. Otrok sam prevzema odgovornost za svoja dejanja, meje in okvirji so prisotni, toda so fleksibilni.

Starša morata poiskati poti, kjer z enako stopnjo povezanosti in samostojnosti vzgajata otroke. Tako bodo otroci ostali drugačni od večine, živeli bodo svoje življenje, upoštevali druge in jih sprejemali, bodo drugačni, vendar samostojni.

2.2 Izobraževalni sistemi v Sloveniji

Šolski sistem v Sloveniji je razdeljen v tri sklope izobraževanja: osnovnošolsko, srednješolsko in terciarno izobraževanje.
Osnovnošolsko izobraževanje izvajajo osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Srednješolsko izobraževanje izvajajo gimnazije in srednje šole. Deli se na splošno, poklicno tehnično ter srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Tretji sklop izobraževanja,

terciarno izobraževanje, je sestavljeno iz višje strokovnega in visokošolskega izobraževanja. Višje strokovno izobraževanje izvajajo višje strokovne šole. Visoko strokovno izobraževanje izvajajo fakultete, akademije in samostojni zavodi.

Izpostaviti bi želela izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Veliko otrok, ki izstopajo iz povprečja populacije, ima težave na različnih področjih učenja in potrebujejo pomoč pri usvajanju zastavljenih kriterijev. So »drugačni«, niso samostojni do te mere, da bi si upali izraziti svoje potrebe in želje. Potrebujejo vodenje in usmerjanje, srednješolske izobraževalne programe, ki jim omogočajo doseganje znanja za samostojno opravljanje dela, potrebujejo starše, strokovne delavce, učitelje, ki verjamejo vanje in jih spodbujajo na poti k samostojnemu, polnemu življenju.

Drugačnost se v najrazličnejših oblikah pojavlja skozi vso zgodovino človeštva, na vseh področjih človekovega delovanja. Ljudje se razlikujemo med sabo po barvi kože, veri ali kulturi. Razlike so očitne v ožjem izboru izobraženih ljudi, ki sledijo istemu cilju in želijo spremeniti posameznika in okolico. Izpostavljam učitelje, saj tudi sama sodim mednje. Želimo spremeniti mlada bitja, jih učiti in jim predati vso znanost, ki jo premoremo. Želimo slediti začrtanim smernicam države in politike, sistemu in zastavljenemu programu. Menimo, da tako izoblikujemo osebnosti, ki bodo sledile in zadostile družbenim in materialnim kriterijem družbe, v kateri živimo. Zgodi se, da jih večina ne odstopa od meril in norm, ki jih družba postavlja za vključevanje vanjo. Omejimo jim način razmišljanja, vpeljemo jih v svet, kjer so norme in pravila vnaprej določeni in jih je potrebno upoštevati, če želiš postati in ostati del skupnosti.

Izobraževalni sistem, programi, učitelji, starši, okolica, delodajalci smo tisti, ki spreminjamo posameznike in jih usmerjamo na pot, ki nam je bila tiho in prikrito prikazana kot dobra. Postavlja se vprašanje, kam se je skrilo spodbujanje drugačnosti, izražanje mnenja za boljši jutri?

2.3 Osebe s posebnimi potrebami in izobraževalni sistemi

Opravljam poklic, kjer drugačnost šteje. Trudim se pomagati osebam s posebnimi potrebami pri pridobivanju veščin za življenje, pri čemer stremim k istemu cilju in hodim po isti poti, kot sem si jo začrtala: sprejemati drugačnost in učiti samostojnost.

Sprejemanje oseb s posebnimi potrebami, živeti z njimi in jim kljub drugačnosti omogočiti polno življenje, pomeni sprejeti tudi sebe, kljubovati množici, usmerjati razmišljanje ter delovanje družbenega, šolskega in poklicnega sveta. Omogočiti osebam s posebnimi potrebami – drugačnim, samostojno, neodvisno življenje.

2.4 Sprejeti drugačnost

Življenje oseb s posebnimi potrebami in oseb, ki jim je zaradi poškodbe ali bolezni onemogočeno normalno funkcioniranje v okolju, so zaradi znanja, zmožnosti in različnih sposobnosti prikrajšani, če so le-te pomembne za tistega, ki si jemlje pravico, da o drugačnih sposobnostih razsoja in je z njimi obremenjen. Pogosto jim je odvzeta možnost za doseganje ciljev samostojnosti, saj so nameščeni v neustrezne ustanove, kamor prištevam tudi izobraževalne ustanove, ki osebam s posebnimi potrebami ne nudijo potrebne zgodnje obravnave. Pomembno vlogo pri zgodnji obravnavi imajo starši, ki jih je potrebno pripraviti sprejeti otroka s posebnimi potrebami, in od rojstva dalje zanj zahtevati in mu omogočiti obravnavo, ki mu bo pomagala odrasti v samostojno, odraslo osebo. Starši potrebujejo pomoč usposobljenega medicinskega osebja ter pedagoškega delavca – specialnega pedagoga, ki bo znal staršem svetovati in jih voditi.

Osebe s posebnimi potrebami se zavedajo svoje »drugačnosti«, ki jih spremlja. Oznako »nesposobnih« prejemajo s strani staršev, vrstnikov tudi »neusposobljenih« učiteljev. Starši oseb s posebnimi potrebami ne upajo, ne želijo izpostaviti drugačnosti svojega otroka, dokler lahko skrijejo, zakrijejo tako, da otroka spremljajo, delajo namesto njega, se namesto njega učijo in »živijo«. Kajti nositi oznako drugačnosti, manjvrednosti in nesposobnosti, starši ne želimo svojemu otroku. Pomoč staršem v zgodnjem obdobju, je izrazito pomembna za napredek in življenje osebe s posebnimi potrebami.

V času šolanja osebe s posebnimi potrebami, so prizadevanja tistih specialnih pedagogov, socialnih delavcev in peščice drugih, ki svoj poklic ne opravljajo le zaradi denarja, razumejo in se ne bojijo, se izpostavijo, izobražujejo in vodijo, zelo pomembna. Z izobraževanjem okolice, učiteljev, staršev in ostalega ljudstva, s prikazom sposobnosti in znanja, ki ga osebe s posebnimi potrebami tekom šolanja pridobijo, smo na poti, kjer lahko sprejemamo drugačnost. Spreminjamo mišljenje, način življenja in vrednote, ki dajejo smisel. Rastemo

takrat, kadar drugim pomagamo pri rasti in razvoju, pri čemer moramo najprej poskrbeti za lasten razvoj, sprejemati svet okoli sebe, večkrat spremeniti načela, delo in način razmišljanja.

Osebe s posebnimi potrebami potrebujejo drugačen pristop poučevanja, sprejemanja in obdelavo informacij, različne pripomočke, ki jim omogočajo doseganje ciljev. Učenci, kjer je v razredu manjše število učencev, hitreje osvajajo potrebna znanja, izgubijo strah pred javnim nastopanjem, učitelji so usposobljeni za delo z osebami s posebnimi potrebami. Znanje posredujejo po več komunikacijskih poteh in omogočijo multidisciplinarnost poučevanja. Pripomočke, ki nam olajšajo vsakodnevne aktivnosti in delo, uporabljamo vsi: računalnik za službene obveznosti, avto za opravljanje poti, električne naprave za poenostavljeno vsakodnevno delo. Ljudje z drugačnimi sposobnostmi, z drugačnimi potrebami, potrebujejo drugačne pripomočke.

Osebe s posebnimi potrebami, z različnimi sposobnostmi, so v sprejemanje »drugačnosti«, svoje ali soljudi, prisiljeni. Njihovo življenje in delo bi bilo veliko lažje, samostojno, če jih pri tem ne bi ovirali, če bi jim dovolili pokazati, kaj zmorejo.

»Še vedno velja, da je človek najbolj človeški takrat, ko oviro spremeni v priložnost.« (Eric Hoffer, Reflections on the Human Condition)

2.5 Specialni pedagog – pomembna oseba pri spreminjanju stereotipa drugačnosti

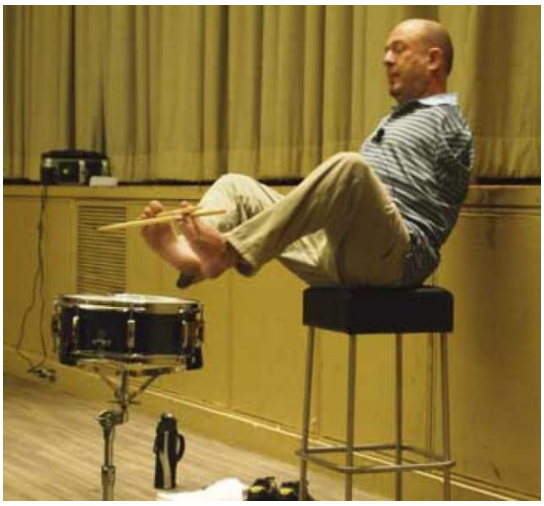
Temeljno načelo, na katerem temelji sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je načelo enakih možnosti. Sistem vzgoje in izobraževanja mora temeljiti na načelih nediskriminiranja in neizključevanja, z upoštevanjem načela inkluzivnega izobraževanja, enakih možnosti, svobode združevanja in osebne rasti za vsakega posameznika, kar velja tudi za vključevanje otrok s posebnimi potrebami med druge vrstnike. Pri socialnem vključevanju in vključevanju v vzgojo in izobraževanje, je pomemben individualen, v osebo usmerjen pristop, s prilagoditvami na vseh ravneh in področjih. Osebam s posebnimi potrebami zakonsko pripada individualen program, ki ga zanj pripravi strokovna skupina, katera je odgovorna za njegovo izvajanje in evalvacijo. Vendar so v praksi možnosti oseb s posebnimi potrebami v sistemu vzgoje in izobraževanja pogosto odvisne od iznajdljivosti in angažiranosti učiteljev,

vodstva ustanove, staršev, predvsem pa sprejemanja drugačnosti vseh, ki delajo ali so v stiku z osebo s posebnimi potrebami Osnovna šola narodnega heroja Rajka Hrastnik

Tako defektologi, specialni pedagogi, niso le učitelji, ki učijo, vzgajajo in izobražujejo, temveč so strokovnjaki, ki reducirajo, kompenzirajo in rehabilitirajo osebe s posebnimi potrebami. Specialni pedagog mora pri svojem delu prepoznati naravo težav in pogoje, pod katerimi učenec doseže najboljše rezultate. Izbrati specifične metode dela in pomoči, da bo lahko učenec obvladal šolske spretnosti. Z različnimi metodami, s tehnikami doseči, da bo učenec kompenziral težave v razvoju ali pri učenju. Pri otroku razvijati občutek varnosti, v šolskem in širšem okolju razvijati tolerantnejši odnos do otroka, do njegovih težav in pravilnejše ravnanje z njim.

2.6 Drugačni in samostojni – primeri

»Alvin Law je žrtev talidomida − zdravila, ki so ga matere uživale med nosečnostjo zoper jutranjo slabost. Je brez rok, s stopali igra na bobne in klavir. Po šolah in podjetjih prireja predavanja z naslovom »Ne morem, ne obstaja« (to sta mu nenehno dopovedovala starša).



Slika 1: Alvin Law

(https://www.google.si/search?q=Alvin+Law-28. 7. 2016)

Brittany Theis se je rodila kot pritlikavka, je nižja od svojih vrstnikov. Kadar jo otroci dražijo zaradi njene višine, jim reče: »Moje telo je mogoče res majhno, imam pa veliko srce.« (J. Clemmer, Učinkoviti vodja, str. 59)

Eva Pirnat, se je rodila z Downovim sindromom, bila je deležna visoke stopnje ljubezni in podpore ozaveščenih, vztrajnih in odločnih staršev, trdno prepričanih, da bo Evino življenje potekalo čim bolj normalno. Spodbujala sta jo k samostojnosti. Od svojega šestega leta, ko so starši zaznali njen talent in veselje do plesa, ji ni bilo žal svojega časa, volje in vztrajnosti za razvijanje talenta. Učila se je baleta, jazz baleta, modernega plesa, sodobnega plesa in nadaljevala s show danceom. Trenutno vadi v plesni šoli Tinča, kjer kot edina oseba s posebnimi potrebami enakovredno sodeluje v programih.

Slika 2: Eva Pirnat

(http://www.vdc-kranj.com/2010/razlicnost-in-glasba-nas-povezujeta/-28. 7. 2016)

Primeri nam pokažejo, da so se posamezniki odločili, da jim usoda ali/in predvsem drugi ljudje, ne bodo krojili življenja. Zaupali so v svoje sposobnosti in zmožnosti, dosegli so veliko, postali so samostojni in neodvisni posamezniki.

3 Zaključek

Pomembno vlogo pri sprejemanju drugačnosti in razvijanju samostojnosti posameznikov imajo predvsem starši in prosvetni delavci. Vendar drugačnost, ki sem jo omenjala, temelji predvsem na nezmožnosti funkcioniranja posameznika v določenem okolju, brez posebnih pristopov in načinov izobraževanja ter druge pomoči. Pomembno vlogo ima ozaveščanje učiteljev in vseh, ki z otroki delajo. Potrebno jim je predstaviti metode in pristope dela, ki pri posameznih posebnih potrebah delujejo. Specialni pedagogi so tisti, ki imajo znanje in izkušnje, so strokovno usposobljeni za delo z osebami s posebnimi potrebami. Zaposlenost specialnih pedagogov je osredotočena na primarni nivo izobraževalnega sistema, medtem ko

osebe s posebnimi potrebami nadaljujejo izobraževanje na sekundarnem nivoju, brez posebej usposobljenega kadra. Učitelji v srednjih šolah nimajo specialnega znanja in izkušenj, s katerimi bi lahko nadaljevali delo z osebami s posebnimi potrebami v njihovem osnovnošolskem izobraževanju. Menim, da je potrebno zaposlovati specialne pedagoge tudi na sekundarnem nivoju in omogočiti otrokom, njihovim staršem in zaposlenim, dodatno pomoč, usmerjanje in vodenje v nadaljevanju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Samo s celovitim in načrtnim reševanjem vsakodnevnih težav oseb s posebnimi potrebami, bomo dosegli njihovo samostojnost in sprejetje drugačnosti v sodobni družbi.

4 Viri in literatura

1. CLEMMER J. *Učinkoviti vodja:* brezčasna načela osebnega, poklicnega in družinskega uspeha, 1. izdaja. Ljubljana: Založba Tuma. Ljubljana. 2008.
2. DRUGAČNOST. [Online]. *Slovar slovenskega knjižnega jezika:* spletna izdaja. [Zadnja sprememba 7. avgusta 2015]. [Citirano 28. jul. 2016; 12.10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html.
3. ESTES, C. P. *Ženske, ki tečejo z volkovi*: miti in zgodbe o arhetipu Divje ženske. Nova Gorica: Založba Eno. 2002.
4. HROVAT Kuhar, E. *Vzgoja z avtoriteto*. [Online]. [Citirano 28. jul. 2016; 15.46]. Dostopno na spletnem naslovu: www.vrtecandersen.si/tl_files/DOKUMENTI/sola-za.../vzgoja-z-avtoriteto.pdf.
5. *JUHANT, M. Punce, glavo gor*. 1. izdaja, 1. natis. Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost. 2015.
6. *MEH, D. Drugačnost.* [Online]. [Citirano 28. jul. 2016; 14.30]. *Dostopno na spletnem naslovu:* zveza-paraplegikov.si/mma/drugacnost/2006010811450111/.
7. SAMOSTOJNOST. *[Online*]. *Slovar slovenskega knjižnega jezika:* spletna izdaja. [Zadnja sprememba 7. avgusta 2015]. [Citirano 28. jul. 2016; 12.15]. Dostopno na spletnem naslovu: http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html.
8. ŽORŽ, B. *Razvajenost – rak sodobne družbe.* Celje: Mohorjeva družba. 2002.

Osnovna šola Gradec, Litija

Alenka Planinšek

CIVILNA DRUŽBA IN ŠOLSKI SISTEM: OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI

CIVIL SOCIETY AND EDUCATION SYSTEM: CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOLS

Povzetek

Koncept vzgoje in izobraževanja na novo odpira vrsto vprašanj, ki se prej, ko so bili otroci s posebnimi potrebami vključeni v specializirane šole in zavode, niso pojavljala. Tako moramo sedaj, ko smo postavili sodoben, inkluzivni koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, zagotoviti vse pogoje za njegovo uresničitev. Eden od teh je tudi dobro usposobljen učitelj za delo z otroki s posebnimi potrebami. Otrok s posebnimi potrebami (gluh in naglušen otrok) mora začutiti socialno okolje razreda in šole in se v njem čutiti varnega, enakega in sprejetega. Učitelj naj načrtuje svoje delo (načrtovanje ciljev, poučevanja in učenja, motivacijo, organizacijo, učne metode in oblike, individualizacijo in diferenciacijo) tako, da bo upošteval potrebe vseh učencev. Učitelj mora biti dovolj odprt in fleksibilen za posamezne potrebe v razredu. Oblikovati mora pozitivna prepričanja in vrednote, ki so povezane z integracijo otrok s posebnimi potrebami v razredu.

Ključne besede: otrok s posebnimi potrebami, gluh in naglušen otrok, individualiziran program

Abstract

The concept of education is opening a series of new questions, which has not appeared when children with special needs were integrated into specialized schools and institutions. Now with a new inclusive concept of education of children with special needs we have to enable all conditions for its fulfilment. One of these is well qualified teacher for the work with children with special needs. A child with special needs (deaf and partially deaf) should feel the social environment of the class and school and feel safe, equal, accepted and flexible in it. The teacher should plan his/her work (planning the goals, teaching and learning, motivation, organization, learning methods and forms, individualization and differentiation) in such way that all needs of students are taken into consideration. The teacher should be open and flexible to particular needs in the class. He/she has to create positive beliefs and values connected with integration of children with special needs.

Key words: children with special needs, a deaf and partially deaf child, individualized program

1 Uvod

Bela knjiga je prinesla prve konceptualne temelje za spremembe na področju vzgoje in izobraževanja. Integracija je bila postavljena kot imperativ. Predvideli smo integracijo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (OPP) v celoten sistem vzgoje in izobraževanja (Opara, 2005).

Na področju izobraževanja in usposabljanja so bile sprejete te usmeritve:

- vsak ima pravico do izenačenih možnosti in primernega načina izobraževanja;
- redne šole naj bi bile za izobraževanje dostopne vsem učencem;
- obravnava učencev s posebnimi potrebami mora upoštevati celoten razvoj posameznega učenca skupaj z njegovim socialnim položajem;
- izhajati je treba iz učenčevih preostalih sposobnosti in želja, ne da bi ob tem poudarjali njegove slabosti in težave;
- izobraževanje invalidov naj bo sestavni del programa izobraževanja na državni ravni in naj ima skupne učne vsebine in organiziranost;
- za izvajanje pouka za vse učence, tudi tiste s posebnimi potrebami, so odgovorni učitelji, zato potrebujejo dodatna znanja;
- dodatne pomoči za učence s posebnimi potrebami naj bi se v največji možni meri zagotavljale v šoli;
- starši in zastopniki otrok s posebnimi potrebami morajo biti obveščeni o otrokovem stanju in obravnavani kot enakovreden partner;
- med starši in učitelji naj bo stalna povezanost ne glede na to, v katero skupino se uvršča otrok, in glede na to, kakšne so njegove sposobnosti;
- takoj ko se zazna otrokova posebna potreba oziroma predvidevamo, da se bo razvila, naj bo zagotovljena zgodnja obravnava otroka, njen cilj naj bo vključitev otroka v običajno šolo in
- vse oblike izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in invalide naj delujejo kot povezava med različnimi stopnjami izobraževanja, ki teži k zaposlitvi invalida.

V Sloveniji imamo specialne šole in zavode za otroke z motnjo v duševnem razvoju, zavode za slepe in slabovidne , gluhe in naglušne, gibalno ovirane otroke in mladostnike ter otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otroci s posebnimi potrebami se lahko šolajo v različnih programih, ki jih določa 5. člen ZUOPP.

2 Integracija oziroma inkluzija

Pri usmerjanju otroka v ustrezen VI program mora biti osnovno vodilo za ravnanje in postopanje vseh institucij in organov otrokova korist. To je zapisano tudi v Konvenciji o otrokovih pravicah: »Pri vseh dejavnostih v zvezi z otroki, ne glede na to, ali jih opravljajo državne ali zasebne ustanove za socialno varstvo, sodišča, upravni organi ali zakonodajna telesa, naj bodo glavno vodilo otrokove koristi.«

KORIST OTROKA JE TISTO, KAR JE ZANJ KONKRETNO V NAJVEČJI MOŽNI MERI DOBRO (Zupančič, 1992, str. 71). To vodilo mora usmerjati vse, ki se kakorkoli srečujemo z otroki s posebnimi potrebami. Pomeni, da si morajo strokovni delavci v vrtcih in šolah, svetovalci za vodenje postopkov, strokovne komisije in drugi ustvariti čim bolj celovito sliko o tem, kaj je za posameznega otroka najboljše. Integracija oz. inkluzija je smiselna le tedaj, kadar je zagotovljeno, da bodo otroci res dobili tisto, kar za svoj razvoj potrebujejo. Pomembno je, da je otrok usmerjen v zanj najprimernejši vzgojno-izobraževalni program.

Če je le mogoče, če so v okolju ustrezni pogoji , naj bi se otrok s posebnimi potrebami šolal v rednem šolskem sistemu, ki je blizu njegovega doma. S tem ni ločen od svojih vrstnikov in prijateljev, ki jih ima v okolišu. Integracija oziroma inkluzija je v šolskem sistemu uspešna, če izhaja iz pomoči vsakemu učencu. Integracija pomeni predvsem oblikovanje in prilagajanje metodičnih strategij, oblikovanje posebnih oblik pomoči in pogojev dela za otroke s posebnimi potrebami v rednih razredih šolskega sistema, kar pa še ne razrešuje razsežnosti socialnega vključevanja. Slednja naj bi pomagala odkriti, da so v rednih razredih marginalizirani tudi otroci, ki ne sodijo v nobeno klasično kategorijo otrok s posebnimi potrebami, temveč jih označuje predvsem socialna, kulturna, jezikovna ali nacionalna različnost. V skladu s tem pojem inkluzija ni nadomestek za integracijo, temveč oznaka za šolski koncept, ki zagotavlja ustrezno pomoč vsem skupinam marginaliziranih otrok. Znotraj

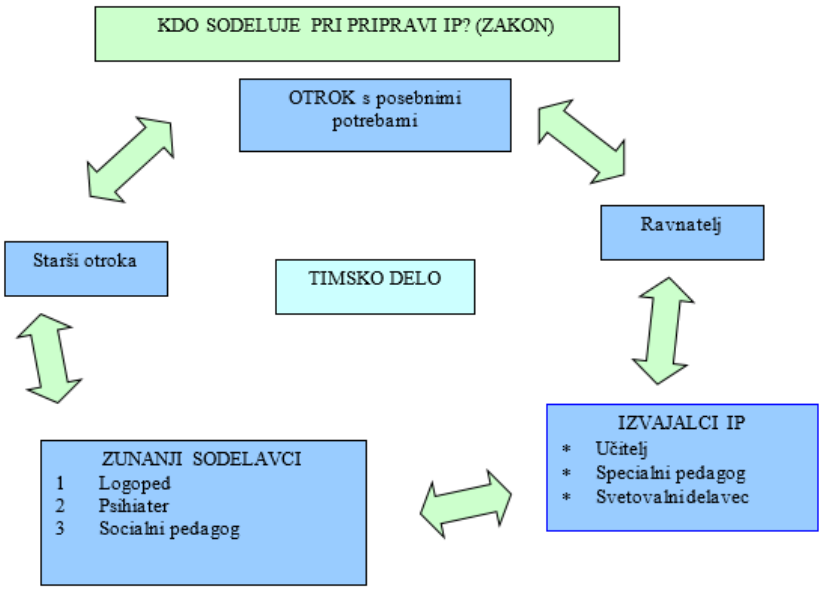
tega koncepta naj bi bile naravno integrirane tudi oblike dela z otroki, ki so klasično označevani kot otroci s posebnimi potrebami. V duhu skrbi za te otroke bi tudi pomoč otrokom s posebnimi potrebami izgubila naravo ekskluzivnosti in stigmatizacije, še posebno za otroke, ki imajo težave v socialni integraciji (Skalar, 2003).

2.1 Kdo oblikuje individualizirani program?

Člani strokovne skupine za oblikovanje IP so lahko:

- ravnatelj
- starši
- otrok s posebnimi potrebami
- učitelj
- specialni pedagog
- po potrebi drugi strokovni delavci (logoped, psiholog, socialni delavec, fizioterapevt, delovni terapevt, zdravstveni delavec, asistent, varuh, spremljevalec).

Nikjer ni določeno, kdo mora biti vodja – nosilec IP. Vodja naj bo vedno tisti, ki je z otrokom največ časa. Kakovosten IP je vedno plod timskega dela, pri katerem so vsi člani skupine enakopravni in v partnerskem odnosu (slika 1). Čeprav je z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določeno, da pri strokovnem oblikovanju IP sodelujejo vsi strokovni delavci šole in zunanji strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju IP, se v praksi pogosto dogaja, da je oblikovanje IP naloga le enega ali dveh strokovnih delavcev (Pulec Lah, 2005).



Slika 1: Timsko sodelovanje pri pripravi IP (Dobravc, 2006)

Strokovna skupina v partnerskem odnosu pripravlja IP, ga izvaja ter ga po potrebi že med šolskim letom prilagaja napredku in razvoju otroka. Ob koncu izvedbe pa po opravljeni evalvaciji načrtuje tudi predloge za nadaljnje delo z otrokom.

2.2 Vsebina individualiziranega programa

V 36. členu ZUOPP (2013) se z individualiziranim programom dela določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije,
- izvajanje fizične pomoči,
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku,
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji,
- časovna razporeditev pouka,
- veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev.

Individualizirani program mora vsebovati vse bistvene sestavine individualiziranega načrtovanja, ki jih bodo potrebovali učenec, učitelj, drugi strokovni in svetovalni delavci na šoli in zunaj nje, starši ter vodstvo šole. Strokovno mnenje, če ga starši pokažejo strokovnemu delavcu, je lahko dobro izhodišče za načrtovanje IP.

IP naj bi vseboval:

1. dokumentacijo o tekočem vzgojno izobraževalnem stanju učenca;
2. identifikacijo letnih vzgojno izobraževalnih ciljev, ki naj bi zajemala cilje po posameznih predmetih in razvojnih področjih;
3. identifikacijo kratkoročnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki naj bi zajemala operativne cilje za vsako (ocenjevalno) obdobje;
4. načrt sestave, organizacije in trajanja vseh oblik in načinov edukacijskega programa, oblikovanega po potrebah otroka in naravnanega na cilje;
5. identifikacijo procedur za evalvacijo otrokovega napredka v smeri doseganja ciljev.

Suzana Pulec Lah (2005) je v kratkem vodniku za starše napisala, da IP predstavlja neke vrste akcijski načrt za otrokov razvoj in delo z njim. Iz IP naj bo razvidno:

- kdo je sodeloval v strokovni skupini za pripravo, izvajanje in evalvacijo IP,
- kdaj je bil IP oblikovan in sprejet ter za kakšno obdobje,
- kakšno je bilo otrokovo funkcioniranje ob načrtovanju,
- kaj naj bi otrok v obdobju, za katerega je bil IP načrtovan dosegel,
- kako, s pomočjo katerih oblik in načinov dela naj bi otrok te cilje dosegel,
- kdo je odgovoren za izvedbo programa,
- kako in kdaj bomo ovrednotili ustreznost IP in napredek otroka.

Obrazec za oblikovanje IP ni določen.

2.3 Vloga učitelja pri pripravi IP in vključevanju OPP

Zelo pomembno je, da učitelj čim prej zazna otrokove posebne potrebe in poskuša po svojih najboljših močeh otroku pomagati, da dosega vsaj minimalne standarde, ki so določeni v učnem načrtu oz. še pomembnejše, da v okviru VI programa, v katerega je vključen, optimalno razvija vse svoje potenciale.

Učence s posebnimi potrebami lahko učitelji odkrivajo s pomočjo:

- ugotavljanja razlik v razvitosti med različnimi učenci v isti lastnosti (interindividualne ali zunanje razlike, npr. v učnem uspehu ipd.);
- ugotavljanja razlik v razvitosti med različnimi lastnostmi istega učenca (intraindividualne ali notranje razlike, npr. med razvitostjo govora in mišljenja, artikulacije, razumevanja, vedenja in čustvovanja ipd.);
- ugotavljanja podobnosti v razvitosti različnih učencev v isti lastnosti;
- ugotavljanja podobnosti v razvitosti različnih lastnosti istega učenca;
- ugotavljanja in intraindividualnih razlik in podobnosti (Galeša, 2003).

Učitelj, ki ima v svojem oddelku otroka s posebnimi potrebami, mu mora omogočati optimalni razvoj glede na njegove posebnosti.

Nujno je povezovanje učitelja s starši otroka s PP, kajti brez njihove pomoči ne morejo učitelji uspešno delati z otrokom. Potrebno je sodelovati tudi s starši drugih otrok, ki so vključeni v oddelek.

Pomembno je tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami. Na ta način se lahko izmenjajo izkušnje, načrtuje delo in skupaj išče perspektive za otroka s posebnimi potrebami.

Temeljni pogoj za uspešno delo pa je ugodna šolska klima, odprtost, tolerantnost in naklonjenost vseh učiteljev in učencev v šoli. Zelo pomembna je tudi vloga razrednika, ki mora v razredu ustvariti ugodno razpoloženje za sprejem drugačnega otroka.

Da bi učitelj lahko pomagal otroku pri delu, ga mora najprej dodobra spoznati. Učitelj mora vedeti, kateri razvojni procesi so pri otroku spremenjeni, da mu lahko pomaga. Tega pa učitelj sam ne zmore in za to tudi ni dovolj usposobljen, zato mu morajo pomagati strokovnjaki, kot so: specialni pedagogi, socialni pedagogi, logopedi … Ti strokovnjaki bodo lahko skupaj z učiteljem predmeta ali razrednikom opredelili naravo težav, posebnosti v otrokovem funkcioniranju, otrokova šibka in močna področja, otrokov stil učenja in podobno. Na osnovi vsega tega bodo skupaj z učiteljem razmišljali, kako v razredu ustvariti pogoje, da bo otrok lahko optimalno napredoval.

Učitelj se je prisiljen prilagoditi in spremeniti svoj način dela. Vse to pa ga še dodatno obremenjuje in obvezuje, da mora slediti napredku in novostim, ki pa jih je v zadnjem času kar veliko.

Zelo veliko vlogo ima pri oblikovanju IP usposabljanje učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Učitelj mora spreminjati stališča in mnenja v korist otroka s posebnimi potrebami oziroma v smeri pozitivnega sprejemanja raznolikosti med otroki. Učitelja je pred nalogo (vključevanjem otroka s PP v razred) nemalokrat strah in ne ve, kako naj dela, da bo v prid otroku s PP in vsem ostalim otrokom. Vsak učitelj se mora zavedati:

- da je zahtevnost dela večja;
- da so večje psihične obremenitve;
- da je vodenje takega razreda pogosto težje in da se ustvarja vse več konfliktnih situacij (posebno, če so pri otroku s PP prisotne težave v socialni integraciji);
- da večkrat pride do pritiska staršev oziroma je potrebno bolj tesno sodelovanje s starši, za kar večinoma niso dovolj vešči;
- da je veliko več nadzora, ki ga predpisuje šolska zakonodaja;
- da je neizogibno timsko delo z drugimi učitelji in strokovnim osebjem na šoli;
- da se porajajo vprašanja ob preverjanju in ocenjevanju takega učenca.

Učitelj naj bi bil zmožen ustrezno prepoznati otrokove posebne potrebe, pri načrtovanju, poučevanju in preverjanju naučenega naj bi ustrezno upošteval načela diferenciacije in individualizacije, znal naj bi ustvarjati varno in spodbudno klimo v razredu ter plodno sodelovati s starši. Naloge učitelja so:

- ustvariti manj storilnostno naravnano šolsko okolje,
- v pouk vnašati socialno učenje, učenje strpnosti, sprejemanja drugačnosti, spodbujati pozitivno razpoloženje v razredu,
- uporabljati raznolike oblike in metode poučevanja, pripomočke in didaktična sredstva ter se tako prilagajati učencem,
- ustvariti spodbudno šolsko okolje, ki nudi priložnosti za realistično, izkustveno, sodelovalno učenje,
- skrbeti za motivacijo,
- biti pripravljen za timsko delo, sodelovanje z vsemi udeleženci tima ter tako spodbujati celovito obravnavo učenca,
- uporabljati notranjo diferenciacijo in individualizacijo.

2.4 Gluh in naglušen otrok

Deček je opredeljen kot otrok s popolno izgubo sluha in uporablja polžev vsadek. Bil je usmerjen v program za otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v našo OŠ. Je vesel in komunikativen deček, ki zelo dobro funkcionira in na nobenem področju ne odstopa od vrstnikov. Je zelo spreten na področju grobe motorike , pri fini motoriki pa še potrebuje spodbude. Za svojo starost ima zelo lepo razvit govor in jezik, z bogatim besediščem. Občasno ima nekoliko slabšo slušno pozornost. V skupino se je zelo dobro vključil in je v njej sprejet.

Deček je voden v Nevrološki ambulanti Pediatrične klinike zaradi gluhote, ki je bila ugotovljena v pediatrični ambulanti. V družinski anamnezi se sledijo težave s sluhom. Je redno voden v ORL ambulanti UKC Ljubljana. Ob enem letu so mu vsadili polžev vsadek desno. Sedaj ima na desnem ušesu zaznavo na 30 dB in ga rad uporablja. Razen gluhote na nobenem drugem področju ne odstopa od vrstnikov. V šoli je imel možnost zmanjšanega števila otrok v oddelku, saj deček kot otrok s popolno izgubo sluha v glasnem okolju težko sprejem in sledi informacijam iz okolja, kar pa lahko vpliva na uspešnost v vzgojno izobraževalnem procesu.

V šoli je imel:

- napovedana preverjanja in ocenjevanje znanja,
- sprotno preverjanje razumevanja danih navodil med uro,
- vsa pomembnejša ustna navodila so bila podana tudi pisno,
- podaljšan čas preverjanja in ocenjevanja znanja,
- avdio posnetkom zaradi izgube sluha ne more slediti, zato je dobil obravnavo tudi v pisni obliki,
- poudarek je na pisnem preverjanju in ocenjevanju, kjer se napake zaradi motnje ne ocenjujejo, če je preverjanje znanja ustno, je potrebno preveriti razumevanje vprašanja.

Deček je imel dve uri dodatne strokovne pomoči:

- 1 ura dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev ovir oz. motenj, ki jo izvaja surdopedagog,
- 1ura svetovalne storitve.

Pripomočki, ki so bili potrebni za vključitev otroka v program ter prostora in opreme:

- možnost uporabe FM sistema (frekvenčno moduliran radijski sistem)
- možnost sedenja na mestu, ki omogoča optimalno možnost za spremljanje, ogledovanje z ustnic razlage učitelja in spremljanja sošolcev
- ustrezen prostor za izvajanje dodatne strokovne pomoči.

3 Zaključek

Na šolah je zelo malo takih učiteljev, ki v razredu nimajo otrok s posebnimi potrebami. Od posameznega učitelja pa je odvisno, ali bo otroku s posebnimi potrebami prisluhnil ali pa ne. Če se ne boji drugega učitelja ali strokovnjaka v razredu, ki bo z njim delal, bo opozarjal na otrokove posebne potrebe, če pa ni pripravljen na drugačne oblike dela, ti otroci ostajajo v ozadju in se jim pomaga le toliko, da napredujejo v višji razred. Mislim pa, da so učitelji toliko ozaveščeni, da tega ne bodo več delali.

Namen učiteljevega dela je otroke pripeljati do cilja, ki je zapisan v učnih načrtih, na načine, ki so prilagojeni posameznemu učencu. Prav zavedanje učiteljev, da moramo v učencih prebuditi interes za delo, ne le zaradi ocene, ampak zaradi osebnostne rasti in kvalitete življenja, nam nalaga veliko odgovornost in nas spodbuja, da ne ostajamo na mestu, ampak se vedno znova borimo, da gremo naprej po poti, ki nam je začrtana. Če pri svojem delu opazujemo in upoštevamo otrokova močna področja, ne moremo zgrešiti cilja. Prilagoditi se moramo otroku in mu pot do cilja pokazati, ne pa je onemogočiti.

Zaključimo lahko z mislijo, da je individualiziran program le orodje in kot vsa orodja ga je treba uporabljati premišljeno, saj moč katerega koli orodja ob nepremišljeni uporabi lahko oslabi, zvodeni ali doseže celo nezaželen učinek.

Koncept za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole je dobro zastavljen, zato se moramo vprašati, če smo tako uspešni tudi pri njegovem uresničevanju. Smo dovolj pripravljeni v celotnem šolskem sistemu od - vrtca do univerze?

Kljub vsem pomislekom lahko z gotovostjo trdimo, da je delo z otroki s posebnimi potrebami za učitelja izziv, ki prispeva k njegovi strokovni in osebnostni rasti, kajti prav sprejemanje drugačnosti bo v prihodnosti pomembno zaznamovalo podobo spreminjajoče se družbe.

4 Viri in literatura

1. GALEŠA, M. *Pomoč otrokom s posebnimi potrebami*, Celje: Valmar. 2003.
2. KREK, J. in METLJAK, M. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 2011. [Online]. Pefprints. [Citirano 5.6.2016; 15:56]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
3. MARENTIČ Požarnik, B. *Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 1997.
4. OPARA, B. *Kako šola pripravi in izvaja »program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami«:* seminarsko gradivo. Ljubljana. 2005.
5. OPARA, B. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*, Ljubljana: Centerkontura. 2005.
6. PULEC Lah S. Individualizirani program – kratek vodnik za starše. *Bilten*. 2005, št. 2. Str. 20-23.
7. PULEC Lah, S. *Kakšne socialno-emocionalne in zdravstvene težave predvidevamo v zvezi z neustrezno integracijo otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 2005.
8. SKALAR, V. Integracija otrok z motnjami vedenja in osebnosti v osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*. 1996, št. 7-8. Str. 335-342.
9. *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. [Online]. MIZKS. [Citirano 5.6.2016; 17:32]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/Izobrazevanje/ZUOPP-1.3.13.doc.
10. ZUPANČIČ, K. Otrokove pravice in njihovo varstvo v domačem pravnem sistemu. V: *Pravni vidiki otrokovih pravic*. Ljubljana. 1992. Str. 65-96.
11. ŽERDIN, T. et al. *Težave, težavice, učne motnje*. Murska Sobota: Pomurska založba. 1991.

Šolski center Celje

Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Milena Poglajen

RESOCIALIZACIJA OSEBE NA OZIROMA PO PRESTAJANJU ZAPORNE KAZNI

RESOCIALIZATION OF THE PERSON ON OR AFTER SERVING A PRISON SENTENCE

Povzetek

Glede na podatek, da je v naših zaporih kar polovica na novo zaprtih oseb povratnikov, je ena od nalog naše družbe tudi resocializacija oseb v zaporih. Prav tako je v slovenskih zaporih veliko mladih, ki so največji potencial možne resocializacije nazaj na pravo pot, na pot poštenja. Za njihovo osveščanje in vrnitev na pravo pot pa skrbijo v zavodih za prestajanje zapornih kazni strokovni delavci. Menim, da lahko pomagamo tem osebam. V okviru programa izobraževanja odraslih lahko omogočimo izobrazbo osebi, ki pokaže interes po končanju svojega šolanja ali pa po izobraževanju v čisto novem programu. Z vsaj enim takim primerom letno bi dajali zgled drugim in vsaj malo pripomogli družbi k resocializaciji teh oseb.

Ključne besede: resocializacija, osveščanje, izobraževanje

Abstract

According to the fact that in our prisons half of new inmates are those who have returned, one of our society tasks is the resocialization of persons in prisons. In Slovenian prisons there are many young people who are the highest potential of possible resocialization back on the right path – the path of honesty. Professional employers in institutions for imprisonment take care for the awareness of these people and returning to the right path. I believe that even we as educational workers in schools can contribute to help these people. Within the programme of adult education we can attract and enable education to a person who shows interest after completing schooling of education at the brand new programme. With at least one such case a year we would give an example to others and at least a little help to the social rehabilitation of these people.

Key words: resocialization, awareness, education

1 Uvod

Resocializacija je proces, kjer posameznik popolnoma spremeni svoje norme in vedenjske vzorce kot spremembe v svojem življenju.

V okviru svojega dela se srečujemo z izobraževanjem dijakov, ki z željo po izobrazbi in poklicu obiskujejo srednjo šolo. Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko se v sklopu šolskega programa srečuje tudi s programom izobraževanja odraslih. Tako smo imeli v preteklosti priložnost spoznati mladostnika (star 24 let), ki je prihajal na ure izobraževanja odraslih za poklic frizer iz Zavoda za prestajanje mladoletniškega zapora in kazni zapora Celje. Izkazalo se je, da je bila to nekoliko nevsakdanja izkušnja, po drugi strani pa nam daje ta primer priložnost, da se vanj poglobimo in spoznamo, da so tudi tisti, ki so na prestajanju zaporne kazni ljudje in da imajo enake pravice in možnosti po izobrazbi in kasnejši zaposlitvi.

1.1 Osebe na prestajanju zaporne kazni v RS

Leta 2015 je v slovenskih zaporih prestajalo kazen 2817 ljudi, kar je 45 več kot leto prej. Na dan je bilo povprečno zaprtih 1463 oseb, kar je manj kot predlani in kaže na umirjanje trenda naraščanja števila zaprtih. Strošek ene zaprte osebe na dan znaša okoli 83 EUR. RS porabi na leto 40 milijonov evrov za oskrbo zapornikov. Zavod za prestajanje mladoletniškega zapora in kazni zapora Celje je zavod, v katerem obsojenci, priporniki, osebe, zoper katere se izvršuje uklonilni zapor ter mladoletniki, obsojeni na mladoletniški zapor prestajajo svojo kazen. Zavod ima kapaciteto 96 oseb.

Tabela 1: Gibanje števila oseb po zavodih v letu 2015

	Stanje 1.1	Sprejeti	Skupaj	Priliv	Odpuščeni	Odliv	Stanje 31.12
Dob	525	393	918	26	332	104	508
Slov. vas	66	10	76	72	47	36	65
Puščava	18	3	21	22	21	3	19
Ig	74	147	221	12	143	12	78
Celje	112	222	334	15	242	8	99
Koper	125	269	394	31	296	19	110
Nova Gorica	25	65	90	17	85	1	21
Ljubljana	209	568	777	29	520	116	170
Novo Mesto	43	232	275	13	235	16	37
Odp.Odd.Ig	29	7	36	59	70	2	23
Maribor	177	531	708	26	473	91	170
Murska Sobota	37	88	125	32	117	8	32
MB Rogoza	34	44	78	60	96	0	42
PD Radeče	15	15	30	13	13	11	19
SKUPAJ:	1489	2594	4083	427	2690	427	1393

(http://www.mp.gov.si/fileadmin/mp.gov.si/pageuploads/UIKS/2015/160421_LP_URSIKS_2015.pdf)

Iz razpredelnice lahko vidimo, da v naših zaporih prestaja letno veliko število zapornikov. Med njimi so tudi takšni, ki so odšli na prestajanje zaporne kazni med šolanjem ali pa, ko so bili zaposleni. Zavod ima možnost, da tistim, ki prestajajo zaporno kazen, pa so bili zaposleni omogoči, da še vedno opravljajo svoje delo, v preostalem času pa so na prestajanju. Ohranjanje zaposlitve med prestajanjem kazni jim omogoča ohranjanje osnovne materialne eksistence in socialno varnost.

V slovenskih zaporih je vsako leto kar dobra polovica na novo zaprtih oseb povratnikov. Podatki kažejo, da se obsojenci po prestani zaporni kazni težko vključijo v svoje okolje. V Mariboru so zato v letu 2010 začeli izvajati projekt resocializacije zapornikov. Osrednji

namen projekta j, da se nekdanjim zapornikom omogočijo enake možnosti na trgu dela in na področju izobraževanja.

2.1 Izobraževanje oseb, ki so na prestajanju zaporne kazni

Največ zaprtih oseb je obiskovalo program srednje poklicne šole. Izobraževalne programe so obiskovali tako znotraj kot zunaj zavodov. V zunanjih izobraževalnih institucijah se je izobraževalo največ obsojencev in mladoletnikov iz Zavoda za prestajanje mladoletniškega zapora in kazni zapora Celje. Zavod Celje ima utečeno sodelovanje z izobraževalnimi ustanovami: Ljudska univerza Celje, Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje, Poslovno-komercialna šola Celje, Šolski center Celje in Srednja ekonomska šola Celje.

Menim, da je ključ za to, da se obsojeni nikoli več ne vrne v zapor predvsem v tem, da pridobi izobrazbo, konča tisto izobrazbo, za katero se je izobraževal, ko je moral na prestajanje zaporne kazni in se ga po končanem prestajanju kazni zaposli. Verjamem, da nikoli ni prepozno za pridobitev srednješolske izobrazbe.

Kot šola imamo možnost, da tej populaciji ponudimo obe roki in jim poskušamo pomagati. Zavedati se moramo, da je za vsako osebo, ki je na prestajanju zaporne kazni in bi se vključila v izobraževalni program ter se po prestajanju kazni zaposlila, velika možnost, da se ne vrne na stara pota oziroma nazaj v zapor.

2 Uspeh v preteklosti

Petindvajset let star fant je prihajal v spremstvu paznika na predavanja v program izobraževanja odraslih za poklic frizer. Bil je mladenič, brez staršev, ki je odraščal sam, brezposeln in za nameček je sodeloval še v umoru brezdomca. Seveda je bila zraven tudi droga, ki je zmanjševala njegovo prisebnost. Vse to ga je pahnilo v zapor za dolgih 10 let. Po streznitvi v zaporu in po tem, ko se je v zaporu rešil odvisnosti od drog, je s pomočjo pedagoga pričel razmišljati, kaj bo z njim, ko pride ven. Spoznal je, da sta le dve možnosti. Ali se vrne na stara pota ali pa se vključi v izobraževalni program in se izuči za poklic.

Če nam uspe vsako leto vsaj en tak podvig, potem smo kot izobraževalna ustanova naredili ogromno za posameznika in prav tako tudi za družbo. Omenjeni fant je uspešno zaključil šolanje in močno upam, da se mu sanje in načrti uresničijo.

2.1 Težave pri zaposlitvi oseb po prestajanju zaporne kazni

Delodajalci se predvsem zaradi stigmatiziranosti nekdanjih obsojencev redkeje odločajo za njihovo zaposlitev. Težavo pri iskanju zaposlitve pa za nekdanje zapornike predstavlja tudi nizka stopnja izobrazbe. Podatki kažejo, da je v letu 2015 od vseh obsojencev in mladoletnikov imelo 616 (29.7%) nižjo oziroma srednjo poklicno šolo, 375 (18.1%) pa je bilo brez šolske izobrazbe. Pomembno je, da se pričnejo postopki za zaposlitev izvajati že pred odpustom kaznjencev na prostost. Želja zavodov za prestajanje zapornih kazni v RS je tudi, da bi do leta 2030 povratništvo zmanjšati vsaj za 20 odstotkov. Prvi korak, ki ga je potrebno narediti pa je, da bodo obsojenci sami prišli do pedagoških delavcev, ki bodo za njih pripravili individualne izobraževalne načrte.

3 Zaključek

Ob prebiranju vsakodnevnega časopisja in pogledu na statistične podatke ugotavljam, da se kazniva dejanja vrstijo iz dneva v dan. Vse prepogosto so storilci teh kaznivih dejanj mladi. Vzrok za to je najverjetneje stanje, ki vlada v družbi. Neurejene družinske razmere, nedokončana šolanja, alkohol, droge, vse vrste nasilja, dokazovanje v družbi v negativni smeri, prepuščenost ulici ipd. Ta negativni tok bomo težko zajezili. Prav pa je, da se vse delujoče inštitucije aktivno vključijo v resocializacijo teh oseb. Postopek povrnitve takšne osebe naj bi se začel že v šolah.

Prepričana sem, da bomo zagotovo uspeli pomagati vsaj nekaterim, ki bodo spoznali, da je bila njihova pot napačna in da jim je ponujena nova priložnost. V kolikor nam uspe izmed 100 oseb na prestajanju zaporne kazni s programom izobraževanja izobraziti in izšolati vsaj 5 oseb, potem je to uspeh strokovnih delavcev in izobraževalnih inštitucij, ki ga je potrebno nadaljevati.

4 Viri in literatura

1. *LANI v slovenskih zaporih več kot 2800 ljudi*. Svet 24. Ljubljana 21.04.2016
2. LOZAR, S. 24ur, *Kako nevarno je življenje v slovenskih zaporih*. Ljubljana 01.04.2016
3. REPUBLIKA Slovenija, Ministrstvo za pravosodje, *Letno poročilo 2015 uprave RS za izvrševanje kazenskih sankcij.*
4. ŠČUKA, A. Žurnal, *Za zapornika 83 evrov na dan*, Ljubljana 26.10.2012

II. osnovna šola Žalec

Karmen Posedel Golob

USPEŠNI Z DISLEKSIJO

SUCCESSFUL PERSONS WITH DYSLEXIA

Povzetek

Kaj imajo skupnega Albert Einstein, Leonardo da Vinci in Tom Cruise? So le trije med mnogimi uspešnimi posamezniki, ki imajo oziroma so imeli disleksijo. Med nami je veliko oseb z disleksijo. Tudi med seboj so si zelo različni. V čem je njihova posebnost, kaj so njihove prednosti in kje imajo težave? Kako jim lahko pomagamo? Dobro poznavanje vzgojno-izobraževalnih potreb učencev z disleksijo omogoča učiteljem v šoli prilagajanje učnega procesa in učnega okolja, ocenjevanja znanja in uporabo podporne tehnologije. S pomočjo učiteljev in svetovalnih delavcev učenci z disleksijo razvijejo strategije, s katerimi lahko uspešno premagujejo ovire in težave. Osebe z disleksijo zaznamuje drugačen stil reševanja problemov in mišljenja. Ob ustrezni obravnavi in nudenju ustrezne pomoči pa so prav zaradi tega lahko izjemne, nekatere celo genialne.

Ključne besede: disleksija, specifične učne težave, strategije pomoči, učitelji, prilagoditve

Abstract

What do Albert Einstein, Leonardo da Vinci and Tom Cruise have in common? They are only the three among many others successful individuals who had or have dyslexia. Many people all around the world are dyslexic. Their difficulties vary. What are their features, their advantages and with what types of problems are they facing with? How can we help them? Good knowledge of students educational needs enables teachers to adjust the educational process and environment, to evaluate their knowledge and offer them appropriate support technology. Together with teachers and advisers a dyslectic student can develop successful strategies that helps him to solve problems. It is typical for dyslexics to think differently and use their own way to solve situations. Especially because of this, with appropriate support and care, dyslexics can be so outstanding and genius.

Key words: special needs students, dyslexia, adjustments, teaching strategies

1 Opredelitev pojma disleksija

Britansko združenje za disleksijo (British Dyslexia Association, 2008) opredeljuje disleksijo kot specifično učno težavo, ki v glavnem prizadene razvoj spretnosti, povezanih s pismenostjo in jezikom. Spremljajoče težave se kažejo na področju fonološkega procesiranja, hitrosti poimenovanja, kratkoročnega spomina, hitrosti procesiranja in razvoja spretnosti, ki niso tako razvite kakor posameznikove druge kognitivne sposobnosti.

Ljudje imamo dve možganski polovici – levo, kjer so centri za branje, pisanje, govor, usmerjeno pozornost, računanje, in desno, kjer so centri za domišljijo, estetiko, glasbo, prostorsko zaznavanje, ples, intuicijo, ustvarjalnost in vizualnost.

Večina ljudi ima prevladujočo levo možgansko polovico, čemur je naklonjen tudi šolski sistem, saj poteka pridobivanje znanja večinoma preko branja in pisanja. Pri osebah z disleksijo pa je prevladujoča desna možganska polovica, zato se srečujejo s težavami.

Zavedati se moramo, da se otroci z disleksijo učijo na drugačne načine kot drugi, zato je za njihov razvoj pomembno, da jim dovolimo prilagojeno izvajanje učenja, da razvijajo svoja močna področja, s katerimi kompenzirajo in obvladujejo primanjkljaje.

Pri tej specifični učni težavi so običajne metode poučevanja neučinkovite, vendar lahko s prilagajanjem učnega procesa in okolja, preverjanja in ocenjevanja znanja in uporabo podporne informacijske tehnologije ublažimo neugodne učinke težav in, kar je še pomembnejše, omogočimo učencu z disleksijo, da razvija svoja močna področja.

Disleksija je kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učenje branja in pisanja pri približno desetih odstotkih otrok, ki so povprečno ali celo nadpovprečno inteligentni. Vendar se primanjkljaji ne pojavljajo le na področju branja in pisanja, temveč tudi v hitrosti predelovanja informacij, na področju kratkoročnega spomina, slušnih in vidnih zaznav, jezika, motoričnih spretnosti, spomina, organizacije, motoričnega in govornega razvoja in pravilnega zaporedja.

1.1 Katera so močna področja učencev z disleksijo?

Ob ustrezni pomoči in obravnavi lahko učenci razvijajo svoja močna področja, ki jih lahko prav zaradi nadpovprečnega delovanja desne hemisfere imenujemo dar oziroma talent.

Pogosto imajo nadpovprečno razvito domišljijo, inovativne ideje, so intuitivni, imajo odlične sposobnosti vizualizacije in tridimenzionalne predstave, sposobnost vzpostaviti nepričakovane medsebojne povezave med podatki in informacijami. Lahko so dobri športniki in glasbeniki.

To je le nekaj pozivnih strani disleksije, pomembno je, da teh potencialnih darov v času šolanja ne zanemarimo, saj se lahko te osebe razvijejo v nadpovprečne inteligentne ljudi z izjemnimi sposobnostmi.

V učnem okolju le redko pridejo do izraza njihovi talenti oziroma močna področja, saj večinoma mnogim učiteljem predstavlja disleksija težavo in oviro za doseganje uspeha.

Pogosto se dogaja, da se učence z disleksijo obravnava kot učence s težavami. Učitelji pogosto menijo, da so razlogi za učne težave posledica pomanjkanja sposobnosti, pomanjkljivega učenja in lenobe.

1.2 Primanjkljaji oseb z disleksijo

Vsak učenec z disleksijo ima različne težave, vendar obstajajo določene značilnosti, ki se pogosteje pojavljajo. Najpogostejše težave, ki vplivajo na uspešnost učencev, so:

- težave pri učenju branja in pisanja,
- počasno branje in pisanje,
- pri branju naredi več specifičnih napak (izpusti, obrača črke, premešča zloge, prireja končnice, maliči besede, zamenjuje pomensko enake besede, se izgublja med vrsticami),
- težave pri razumevanju pisanih besedil,
- težave pri pomnjenju pravopisnih pravil,
- težave pri pisnem izražanju,
- odpor do pisanja in branja,
- počasno iskanje informacij v pisnem gradivu,
- težave s priklicem pojmov in besed,

- pisni izdelki oseb z disleksijo so neprimerljivi z njihovimi intelektualnimi in drugimi sposobnostmi,
- rokopis je slabo čitljiv,
- težave z urejanjem podatkov v pravo zaporedje.

Pogosto so prisotne tudi čustvene težave. Te so večinoma posledica neustrezne obravnave, učenci se zelo pogosto srečujejo z ovirami pri učenju. V šolsko delo morajo vložiti več časa in truda, večinoma pa dosežejo manjše uspehe. Zaradi tega se srečujejo z nezaupanjem in s slabo samopodobo.

Pogosto opazimo očitne razlike med dejansko sposobnostjo učenca in znanjem, ki ga doseže pri pisnem ocenjevanju.

2 Ustrezne oblike pomoči učencem z disleksijo

2.1 Načini poučevanja

Stopnja učnih težav učencev z disleksijo pri posameznih predmetih se zmanjšuje, če je deležen ustrezne pomoči in podpore, ali pa povečuje, če te pomoči ni.

Običajni klasični načini poučevanja niso primerni za učence z disleksijo. Tem je potrebno prilagoditi način poučevanja. Da lahko učenci z disleksijo sledijo učni uri, mora biti ta strukturirana in razčlenjena, interaktivna ter podprta z vizualnimi pripomočki (Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010).

Disleksiji prijazni učitelj:

- zagotovi primerno učno okolje (učenec z disleksijo sedi v bližini učitelja, primerna osvetljenost prostora, odstrani moteče faktorje),
- verbalno in neverbalno usmerja pozornost učenca z disleksijo,
- razdeljevanje snovi in nalog na manjše sklope, delo po korakih,
- pred predavanjem pripravi izročke, v katere si lahko učenec dopolnjuje zapiske,
- v učno uro vključuje videoposnetke, slike, tabele,

- nove ideje in pojme jasno predstavi, nove besede črkuje in jih zapiše na tablo,
- med učno uro podaja veliko primerov,
- podaja pogoste povratne informacije,
- učence vključuje in jih spodbuja k aktivnemu sodelovanju,
- uporablja multisenzorne tehnike poučevanja (preko sluha, vida, tipa in gibanja),
- uporablja ustrezno prilagojena pisana besedila,
- načrtuje čas za utrjevanje,
- poudari ključne besede, uporablja barvne oznake,
- učence spodbuja k uporabi podporne informacijske tehnologije,
- prikaže kratka besedila s poudarjenimi ključnimi besedami, barvnimi oznakami in slikami,
- za lažje pomnjenje uporablja posebne spominske strategije, kot so miselni vzorci in mnemotehnike.

Slika 1: Primer vizualnega ponazorila za pomoč pri uporabi predlogov k in h.

2.2 Prilagajanje pisnih gradiv

Za učence z disleksijo je zelo pomembno, da jim prilagodimo obliko pisnih gradiv. Z upoštevanjem pravil lahko prispevamo k zmanjšanju stresnih situacij in vplivamo na boljše bralno razumevanje.

- **Oblika črk**

Za učence z disleksijo niso primerne vse pisave, saj vplivajo zaradi svoje specifične oblike na stopnjo berljivosti besedila.

Najustreznejše pisave so Calibri, Tahoma, Ariel, Verdana in Comic Sans.

- **Velikost črk, vrstic**

Primerna je velikost 14–18 pt. Branju prijaznejše so male tiskane črke, ki za razliko od velikih tiskanih črk z repki in zankami nad črto in pod njo poudarjajo svojo obliko. Učenci lažje sledijo in razumejo krajše vrstice. Namesto dolgih besedil je primernejša uporaba dveh stolpcev. Priporočljiva je leva poravnava besedila, potrebno pa se je izogniti tudi začetku stavka na koncu vrstice.

Med vrsticami naj bo razmik vsaj 1,5. Z razmikom učencu omogočimo, da se pri branju ne izgublja med vrsticami. Besedilo mora biti vizualno in ne natlačeno. Ustrezno mora biti tudi razmerje med slikami in besedilom.

- **Barva papirja in črk**

Zaradi ostrega kontrasta med črno barvo črk in belim papirjem učenci z disleksijo težko stabilizirajo črke. Učenci pogosto povedo, da se črke premikajo, obračajo in skačejo. Zaradi tega vso pozornost usmerjajo v poskus branja in ne v vsebino napisanega. Ustrezno je, da je besedilo natisnjeno na papir, najbolje krem ali rumene barve, ki ne povzroča bleščanja. Pomembna je tudi debelina papirja, saj pri pretankem papirju črke prosevajo, kar onemogoča uspešno branje.

- **Stil pisanja**

Besedilo naj vsebuje kratke in enostavne stavke (v povprečju od 15 do 20 besed). Predolge vrstice so naporne za oči. Avtor naj neposredno nagovarja bralca. Navodila naj bodo jasno napisana, vsebina pa jedrnata.

- **Knjige, priročniki, učbeniki**

Učenci z disleksijo se srečujejo s priročniki, knjigami in z učbeniki, ki niso ustrezno prilagojeni zanje. Priporočljivo je, da si učenci pri branju neprilagojenih knjig in učbenikov pomagajo z barvnimi folijami, ki spremenijo ozadje. Učencem je v veliko pomoč, kadar si posamezne vsebine iz knjig optično kopirajo in jih ustrezno prilagodijo svojim potrebam. To pomeni, da spremenijo velikost in vrsto črk, razmike med vrsticami in odstavki, barvo ozadja in dodajo slike. Ključne besede poudarijo, jih barvno označijo in si naredijo povzetke.

- **Izročki**

Vsa zgoraj navedena pravila za ustrezno urejenost besedil se nanašajo tudi na izročke. Priporočljivo je, da učitelj na posamezni strani predstavi eno temo. Pri izročkih je zelo koristno, da vsebujejo prazne prostore ali širši rob, kamor si lahko učenci zapisujejo in dopolnjujejo besedilo.

Besedilo naj bo kratko in zračno, ključne besede naj bodo poudarjene. Priporočljivo je, da izročki vsebujejo vizualne komponente, ki vplivajo na boljše bralno razumevanje.

MUHA IN VOL

Pribrenčala je **muha** in sedla **volu** na rog.
Potem pa se je nagnila in volu zašepetala na uho: »Ljubi volek, če sem ti pretežka, kar povej in bom takoj odletela.«

»Delaj, kar in kolikor te je volja,« ji je odvrnil vol, »jaz tebe sploh ne čutim in ne vem zate.«

Vol je ves dan pridno oral, muha pa je sedela na njegovem rogu in ga od časa do časa celo priganjala k delu.

Zvečer se je vol vrnil domov, seveda z muho na rogu. Ko je muha prišla med svoje tovarišice, so jo vprašale, kje je bila ves dan in kaj je počela. Muha pa jim je odgovorila:

»Danes je bilo zelo težko; veliko njivo smo zorali.«

Slika 2: Primer ustrezno prilagojenega besedila za učence z disleksijo.

2.3 Priporočila za pisna in ustna navodila

Učenci z disleksijo imajo težave z razumevanjem pisnih in ustnih navodil, navodila si namreč težko zapomnijo. Razumevanje navodil je zelo pomembno, saj vpliva na izkazovanje učenčevega znanja.

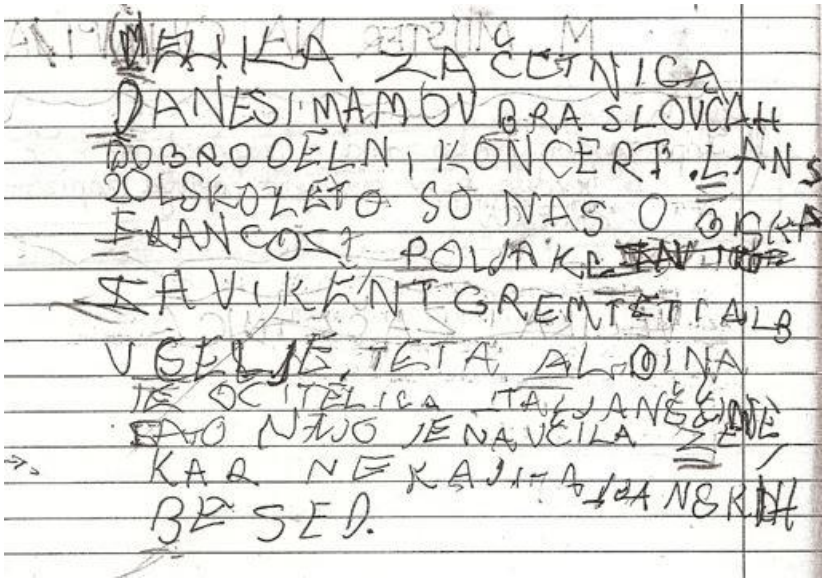
Priporočila za oblikovanje navodil:

- pomembna pisna navodila je potrebno posneti, tako jih lahko učenec večkrat posluša in si jih razčleni,
- ustna navodila naj bodo kratka,
- z barvami ali s poudarjanjem označite pomembne dele navodil,
- daljša navodila razčlenite na krajša,
- preverite razumevanje navodila.

2.4 Uporaba podporne tehnologije

Kot podporno tehnologijo lahko učenci uporabljajo prenosne računalnike, zvočne knjige, tablice, snemalnike, pametne svinčnike, optične čitalnike, mobilne telefone (slikanje zapisa na tabli, prevajalnike besedil v govor, zaslonska ravnila, programe za spreminjanja barv ozadja na računalniku …).

Podporna tehnologija omogoča učencem z disleksijo samostojno učenje. Pomembno je, da učenci vedo, kako si lahko pomagajo s podporno tehnologijo in kako jo uporabljati. Računalnik jim omogoča zapisovanje in organiziranje informacij. Kasneje lahko zapise dopolnijo s pomočjo zapisa na snemalniku in dodajo vizualne komponente, ki vplivajo na zapomnitev in razumevanje vsebine.



Primer zapisa učenca z disleksijo. Zapis je neberljiv in neuporaben. Pomembno je, da začne ta učenec čim prej uporabljati podporno tehnologijo za pomoč pri zapisovanje snovi – računalnik.

2.5 Prilagoditve pri ocenjevanju znanja za otroka z disleksijo

Učenec z disleksijo potrebuje pri preverjanju in ocenjevanju znanja prilagoditve, ki omogočajo, da lahko kljub motnji pokaže pridobljeno znanje.

Učencem:

- omogočimo pisanje odgovorov v obliki alinej,
- zagotovimo podaljšan čas ocenjevanja,
- priskrbimo bralca, ki mu prebere navodilo in kompleksno nalogo,
- omogočimo večji razmik med nalogami (dvojni), prostor za odgovor naj bo večji in strukturiran (povlečemo črte),
- zagotovimo prilagojene kriterije oziroma toleranco specifičnih napak – neupoštevanje napak, ki so posledica specifične motnje (ponavljajočih, pogostih zamenjav, izpustov črk, premeščanj zlogov in maličenj besed),
- ponudimo več nalog z zaprtimi vprašanji ali nalog izbirnega tipa, zlasti pri maternem in tujem jeziku,

- poudarimo ključne besede v navodilih, uporabimo prilagojeno velikost in vrsto pisave,
- dovolimo uporabo podporne informacijske tehnologije pri ocenjevanju (računalnik, računalo, prevajalnike besedil v govor, snemalnike …),
- zagotovimo kombinacijo pisnega in ustnega ocenjevanja, po končanem pisnem ocenjevanju pa omogočimo učencu, da ustno dopolni odgovore,
- v pisno ocenjevanje ne vključujemo dolgih besedil in sestavljenih navodil.

Primer oblikovanja navodil pri pisnem ocenjevanju.

Popravi napake v besedilu.

Mihova šolska torba je precej teška. Prejšnji teden sem biv močno prehlajen. V nahrptnik je spravil topel pulover. Babica je prišila gump na vnukovo srajco. V škatlji se je skrivalo prijetno presenečenje.

Pri oblikovanju ustreznega pisnega navodila smo upoštevali prilagoditve:

- vrsto pisave,
- velikost pisave,
- barvno ozadje,
- barvne opore,
- vizualne opore,
- levo poravnavo besedila,
- vsak stavek v svoj vrsto,
- razmik med vrsticami.

Vstavi pravilno zapisano besedo!

- Mihova šolska torba je precej _____ (teška/težka).
- Prejšnji teden sem _____ (biv/bil) močno prehlajen.
- V _____ (nahrptnik/nahrbtnik) je spravil topel pulover.
- Babica je prišila _____ (gumb/gump) na vnukovo srajco.
- V _____ (škatlji/škatli) se je skrivalo prijetno presenečenje.
- Učiteljica je pohvalila Metkino _____ (risbo/rizbo).
- Kamorkoli si pogledal, _____ (povsod/povsot) so bile smeti.
- Na mizi sta ostala dva pozabljena _____ (zveska/zvezka).
- Na koncertu so nastopali sami znani _____ (glasbeniki/glazbeniki).

Pravilno prepiši naslednje povedi.

moja prijateljica tina stanuje na jamovi cesti. pogosto me obišče. Skupaj greva na sprehod v park tivoli.

_____

_____

_____

_____

Pri oblikovanju ustreznega pisnega navodila za učence z disleksijo smo upoštevali naslednje prilagoditve:

- vrsto in velikost pisave,
- razmik med vrsticami,
- levo poravnavo besedila,
- barvne opore,
- preprečili smo, da bi težave pri pisanju vplivale na znanje določanja velike začetnice.

Popravi napake z rdečo barvico.

moja prijateljica tina stanuje na jamovi cesti.

pogosto me obišče.

Skupaj greva na sprehod v park tivoli.

3 Zaključek

Med učitelji srečamo različno znanje o disleksiji. Nekateri učitelji razumejo posebne potrebe učencev z disleksijo in imajo znanja za učinkovito poučevanje in nudenje ustrezne oblike pomoči. Še vedno pa je kar nekaj učiteljev, ki ne razumejo, da učenec z disleksijo ni len ali manj sposoben, temveč potrebuje drugačne načine poučevanja.

Da učenci z disleksijo lahko uresničujejo svoje potenciale, potrebujejo ustrezne prilagoditve učnega okolja, poučevanja, prilagoditve besedil, navodil, ocenjevanja in uporabo ustrezne podporne informacijske tehnologije. Učencem moramo omogočiti, da so lahko uspešni.

To, kar pomeni gibalno oviranemu učencu invalidski voziček, slepemu Braillova pisava, slabovidnemu očala, gluhemu oziroma naglušnemu slušni aparat, pomenijo učencu z disleksijo ustrezno oblikovano besedilo, podporna tehnologija, ustrezne strategije poučevanja in ocenjevanja.

Primanjkljaji, s katerimi se srečujejo osebe z disleksijo, še ne pomenijo, da te osebe ne morejo imeti uspešne kariere. Poklicna področja, kjer najdemo največ oseb z disleksijo, so arhitektura, psihologija, šport, glasba, računalništvo, elektronika in mehanika, grafika, fotografiranje, kulinarika ter gledališče in film.

Učitelji in svetovalni delavci se moramo zavedati, da so imeli ravno ljudje z disleksijo pomembno vlogo za človeštvo, saj so odgovorni za velika odkritja, izume in umetnine. Med njimi so Albert Einstein, Walt Disney, Winston Churchill, Pablo Picasso, George Washington, Leonardo da Vinci … Zavedati se je potrebno, da sama disleksija ni zagotovilo, da bo vsak učenec, ki jo ima, v življenju odkril svoj talenti in bo pripomogel človeštvu z izumom, ampak moramo vsakemu učencu dati možnost in mu omogočiti celostni vsestranski razvoj.

4 Viri in literatura

1. *BRITISH Dyslexia Association.* BDA definition of dyslexia. [Citirano 10. 8. 2016; 15:10]. Dostopno na spletnem naslovu www.bdadyslexia.org.uk/aboutdyslexia/ furtherinformation/dyslexia-research-information.html.
2. DAVID, R. D. in BRAUN, M. E. *Dar disleksije*. Ljubljana: V. B. Z. Ljubljana. 2008.
3. *DISLEKSIJA – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov*. Ljubljana: Bravo – Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi težavami. 2010.
4. DISLEKSIJA – *vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo – Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi težavami. 2010.
5. KOŠAK Babuder, M. Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠŠD: Dijaki z disleksijo v srednji šoli - pomoč in podpora. *Šolsko svetovalno delo*. 2013, številka 1/2 (letnik XVII). Str. 14–21.
6. KOŠAK Babuder, M. Priporočila za prilagoditve bralnega gradiva. *Bilten Bravo*. 1(1). Str. 12–13.
7. MAGAJNA, L. *Učne težave, specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja – problem usmeritve v teoriji in praksi.* Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije. 2000.
8. REID, G. *Nekaj v prijateljsko pomoč: vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Bravo – Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi težavami. 2002.
9. REID, G. in GREEN, S. *100 idej v pomoč učencem z disleksijo*. 1. natis. Ljubljana: Institut Scientis. 2012.
10. ZUPANC, M. IN ZUPANC, K. *Živeti z disleksijo in talentom*. 1. natis Celje: M-FINANCE. 2013.

BIC Ljubljana

Gimnazija in veterinarska šola

Jože Premru

PRISTOPI PRI POUČEVANJU MATEMATIKE Z VIDIKA KONSTRUKTIVIZMA

APPROACHES IN TEACHING MATHEMATICS IN TERMS OF CONSTRUCTIVISM

Povzetek

V prispevku je predstavljenih nekaj praktičnih primerov in pogledov na izvajanje pouka matematike z vidika teorije konstruktivizma in radikalnega konstruktivizma. Prikazani so primeri, kako pri učencih vzbuditi dvoumne in kompleksne situacije, kako v njih vzbuditi kritično analizo konceptov in kako pri učencih vzbuditi primerjanje in širjenje idej. Sodobni učitelj mora biti pripravljen na diferenciran pouk. Pomembno je, da se učitelj zaveda, da lahko posameznik gradi svoj matematični svet na svoj način.

Ključne besede: konstruktivizem, radikalni konstruktivizem

Abstract

The paper presents some practical examples and views on teaching the mathematics in terms of constructivism and radical constructivism. Shown are examples of how to arouse ambiguous and complex situations among students , how to inspire them to critically analyse the concepts and compare and disseminate ideas . Contemporary teacher must be opened to differentiated teaching. (differentiated instruction). It is important that a teacher is aware of an individual that builds his mathematical world in his own, unique way .

Key words: construstivism, radical constructivism

1 Uvod in teoretična izhodišča

Poučevanje v šolah ne poteka več le po klasičnih učnih metodah kot so npr. metodi razlage in referata, metoda projekcije ipd. Ideja konstruktivizma, da si učenec znanje aktivno konstruira in ga ne prejme iz okolice, spodbuja učitelje k drugačnim pristopom podajanja snovi in tudi vrednotenja le-te. Učenci uporabljajo drugačne pristope pri reševanju problemov, domačih nalog, analizi snovi in usvajanju novih pojmov, kjer opazijo različne povezave in njihovo pomembnost.

Teorijo konstruktivizma (Požarnik Marentič, Cencič, 2003) na področju učenja sta bistveno oblikovala Piaget in Vygotski. Razlika med njima je predvsem v tem, da je Piaget izhajal bolj iz procesov, s katerimi posameznik konstruira poznavanje zlasti fizikalnega sveta, ob interakciji-manipuliranju s predmeti in pojavi v svojem okolju. Neskladne izkušnje (npr. ne plavajo le leseni predmeti, ampak tudi kovinski) sprožajo spoznavne konflikte, ob njihovem razreševanju pa pride do ustreznih pojmovnih sprememb in do ustreznejših mentalnih predstav. Vygotski kot utemeljitelj »socialnega konstruktivizma«, pa bolj poudarja vlogo socialne interacije-dialoga pri gradnji znanja oziroma razumevanja. Jedro predstavlja kakovosten in produktiven dialog ob smiselnih problemih, v katerih se razrešujejo konflikti med različnimi pogledi.

Radikalni konstruktivizem (Burton, 1999) konstruktivizem nadgradi v smislu, da si posamezen učenec ustvari svoj svet matematične realnosti in je lahko njegovo pojmovanje tega sveta bistveno drugačno od pojmovanja realnega matematičnega sveta. Kot učitelji se moramo zavedati, da nastajajo taki konstrukti tudi v učilnici in se moramo nanje dobro pripraviti, jih sprejeti in pravilno evalvirati. Pri načrtovanju učnih ur moramo predvsem aktivirati učence. Verbalno podajanje znanja je le orodje za usmerjanje učenčevih konstrukcij.

Jaworski (1999) navaja, da socialne okoliščine posameznih kultur niso edini dejavnik, ki vpliva na konstrukcijo matematičnega znanja. Osnovni pogoj za izpeljavo učnih ur je predvsem sistem vrednot, ki dopušča izmenjavo zamisli in idej. Wood in Turner-Vorbeck (1999) navajata, da je pri takem komuniciranju zaželjeno, da:

- so učenci postavljeni v dvoumne in kompleksne situacije
- nastajajo konflikti in nesoglasja med učenci s čimer so spodbujeni h kritični analizi konceptov
- učenci primerjajo in širijo svoje ideje ter jih evalvirajo.

2 Spodbujanje dvoumnih in kompleksnih situacij

Dvoumne in kompleksne situacije pri pouku matematike lahko spodbujamo pri definiciji pojmov. Učenci v sekundarnem izboraževanju imajo veliko predznanja/znanja. Navadno pri usvajanju nove učne snovi učitelji sami zapišemo aksiome, izreke, definicije in pravila, ki jih pojasnimo in utemeljimo. V kolikor to nalogo prepustimo učencem bistveno bolj akviramo posameznikov že zgrajeni matematični svet, saj se sooči s tem, da ga bo moral dograditi oz. nadgraditi sam. Učenec se mora zavedati, da svoj svet lahko gradi na svoj način in da ni edini, ki gradi pojme in predstave na tak način.

Primer 1: Primer spodbujanja dvoumnih in kompleksnih situacij

Kako je po vašem mnenju Evklid definiral pojem točka?	Učitelj: Kako bi definirali točko? Učenci: Točka je pika. Učitelj: Torej pika na moji roki je točka. Učenci: Ne, pika na tabli. Učenci: Ne, točka ima x in y. Učitelj: Torej točko lahko zapišem kot y=2x+1. Učenci: Ne. Točka je zapis oblike (x,y). Učitelj: Ali je točka lahko definirana v prostoru? Učenci: Ja (smeh), to je »ful« težko definirati. Učitelj: Poskusimo definirati pojem premica. Učenci: To je neskončno dolga ravna črta. Učitelj: Kako bi pojasnili, da je neskončna in ravna? Kaj to pomeni? Itd.

Pri takšnih interakcijah učenci opazijo, da imajo podobne matematične predstave oz. konstrukte na področju matematike in se zato povezujejo v iste skupine (pri skupni izdelavi domačih nalog, učenju, pripravi na preverjanje znanja, ipd.). Prav tako opazijo, da vsi nimajo enakih matematičnih predstav in da je drugačnost nekaj naravnega.

Primer 2: Primer spodbujanja dvoumnih in kompleksnih situacij

Ali velja:

$$0,\overline{9} = 1$$

Pri vpeljevanju pojma racionalnih števil in njihovega zapisa je problem — zapisan na levi strani — tako preprost in hkrati tako kompleksen, da učenci pogosto problem rešujejo še po koncu pouka v odmorih ter delijo in kritično ocenjujejo svoje konstrukte tudi izven učilnice in brez pristonosti učitelja.

2.1 Kritična analiza konceptov

Kritično analizo konceptov pri pouku matematike lahko spodbujamo pri definiranju novih pojmov. Izvedemo lahko metodo »brainstorming«, a ne v smislu iskanja rešitev temveč iskanja asociacij oz. konstruktov učencev. Te zabeležimo npr. na tablo v obliki miselnega vzorca in jih v dialogu z učenci ovrednotimo. Pri vredotenju bodo aktivneje sodelovali »močnejši učenci« vendar bodo pri tem pasivni učenci prav tako primerjali in ocenjevali pravilnost svojih konstruktov z ostalimi. Učitelj naj ima vlogo tako vodje dialoga kot tudi »podajalca predstav«. Pomembno je, da vsak konstrukt v dialogu ovrednotimo kot npr. pravilen ali nepravilen (lahko tudi samo kot ne dovolj natančen) s pojasnilom. Taka analiza konceptov vzame veliko časa.

Primer 3: Primer kritične analize definicije števila pi

Učence pri uvodu v poglavje realnih števil motiviramo s tem, da na tablo zapišemo njihove asociacije o številu pi. Spodbujamo jih, da ocenijo pravilnost ter natančnost le-teh in da jih kritično ocenijo.

Kritično analizo konceptov ali konstruktov lahko izvajamo pri utrjevanju učne snovi. Navadno učno snov utrjujemo tako, da učenci rešujejo naloge pred tablo. Pri tem učenci podajajo predloge in vprašanja v zvezi z natančnostjo rezultata, načinom reševanja, samim postopkom ipd. Pomembno je, da omogočimo učencem, ki predlagajo reševanje nalog z vidika svojih konstruktov odziv na pravilnost njihovega dojemanja. Isti problem lahko na tablo rešimo tudi večkrat, z vidika različnih konstruktov. Z učiteljeve strani je pomembno, da dopušča in kritično utemelji tako pravilne kot nepravilne konstrukte.

Primer 4: Kritično analizo problema lahko spodbujamo tudi tako, da prikažemo različne načine reševanja istih problemov

Naloga iz prostorske geometrije: Za koliko odstotkov se poveča prostornina valja z višino v = 10 cm in polmerom 5 cm, če mu polmer osnovne ploskve povečamo za 20 %?	***Učenka Gaja*** *bo nalogo rešila tako, da bo najprej izračunala volumen danega valja. Nato bo izračunalo povečan polmer novega valja. Sledil bo izračun volumna novega valja, primerjanje volumna obeh valjev in odgovor.* ***Učenec Jure*** *bo predlagal, da je za rešitev dovolj, da primerjamo le ploščine osnovnih ploskev obeh valjev.* ***Učitelj*** *naj predstavlja povezovalni člen med obema konstruktoma, saj učenci z drugačnimi konstrukti praviloma te težje utemeljijo.*

Pri takih analizah lahko nastanejo nesoglasja in konflikti, saj je že izgrajenih konstruktov in konstruktov, ki se gradijo v učencu kot posamezniku ravno toliko kot je učencev samih. Drugačnost v tem pogledu je zaželjena in realna. Učencem moramo prikazati, da ne obstaja le en pravilen vidik matematičnih pojmov, pravil ipd., in da so lahko njihovi konstrukti, čeprav drugačni, pravilni in jih lahko pripeljejo do pravilnih rešitev.

2.2 Primerjanje in širjenje idej ter njihova evalvacija

Primerjanje in širjenje najbolj inovativnih idej se pogosto razvije v situacijah, ko je potrebno rešiti konkreten problem, kjer pa dotedanje znanje vsaj v prvem pogledu ne zadostuje. Pri reševanju problemov se učimo procesnih znanj, pri njihovem reševanju pa uporabljamo matematična znanja.

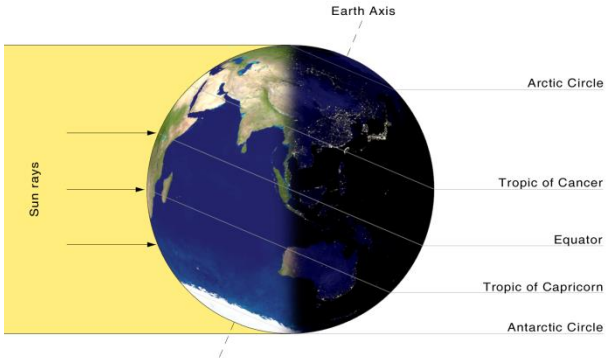
Bistvo matematičnega modeliranja je iskanje ali izdelava primerne matematične predstavitve za obravnavani pojav. Pogoj za modeliranje je seveda usvojenost matematičnih pojmov in postopkov, ki jih posameznik uporabi pri modeliranju.

Iskanje in izdelava modelov pri pouku matematike je časovno zahtevna in od učitelja zahteva dobro pripravo (npr. učni listi). Učenci lahko modele razvijajo v skupinah. S takim pristopom sprožimo takojšnje primerjanje in širjenje njihovih idej. Primerjavo rezultatov in evalvacijo lahko opravimo s poročanjem skupin, vodenim dialogom oz. diskusijo.

Primer 5: Učni list za modeliranje dolžine dneva

Sončni vzhod in zahod (dolžina dneva)

Svetloba je pomemben ekološki dejavnik (abiotski dejavnik), ki vpliva na živo in neživo naravo, neposredno ali posredno pa tudi na organizme. Pri rastlinah svetloba vpliva na rast (debelino stebla, korenin, razvejanost, itd) s pomočjo fotosinteze. Svetloba vpliva tudi na kaljivost semena in cvetenja. Pomemben vpliv ima tudi na živali. Na primer pri mrzlokrvnih živalih, kot je kuščar, pri katerih je toplota krvi odvisna od temperature okolice, je svetloba pomemben dejavnik pri iskanju hrane.



(vir: http://en.wikipedia.org/wiki/Daytime)

V poklicih kot so botanik, veterinar, naravovarstveni tehnik itd. je pomembno poznati in razumeti dolžino dneva in njegov vpliv na življenje.

Zbiranje podatkov

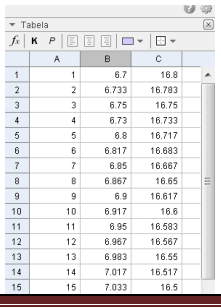
1. S pomočjo spletnih virov poiščite podatke o sončnem vzhodu in zahodu za Ljubljano za prvih 15 dni v mesecu novembru 2014.
2. Podatke zberite (na 3 decimalna mesta natančno) v preglednico in odgovorite na vprašanja:

Datum	*Čas vzhoda (h:m:s)*	*Čas vzhoda (decimalna oblika)*	*Čas zahoda (h:m:s)*	*Čas zahoda (decimalna oblika)*
1.11.2014	6:42:00	6,700	16:48:00	16,800

a. Kateri dan v novembru sonce prvič vzide ob 7 uri?
b. Kateri dan v novembru je dan dolg 10 ur?
c. Ali bo dan 30. novembra krajši kot dan 21. novembra?

Izdelava modela

1. Podatke bomo prenesli v program GeoGebra. Odpremo program in v *Pogledu* odpremo *Tabelo*.



	A	B	C
1	1	6.7	16.8
2	2	6.733	16.783
3	3	6.75	16.75
4	4	6.73	16.733
5	5	6.8	16.717
6	6	6.817	16.683
7	7	6.85	16.667
8	8	6.867	16.65
9	9	6.9	16.617
10	10	6.917	16.6
11	11	6.95	16.583
12	12	6.967	16.567
13	13	6.983	16.55
14	14	7.017	16.517
15	15	7.033	16.5

2. V tabelo prenesemo podatke o času vzhoda in zahoda (v decimalni obliki) za vsak dan v mesecu novembru. V GeoGebri moramo decimalno vejico nadomestiti z decimalno piko.

3. Označimo stolpca, iz katerih želimo izdelati seznam točk, izberemo *desni klik* na miški, izberemo ukaz *Izdelaj -> Seznam točk*.
4. Sedaj je potrebno poiskati krivuljo, ki bo zajela dano množico točk. Uporabite lahko ukaz ***FitPoly[<seznam točk>, <stopnja polinoma>]*.**
5. Prikaz modelov še uredimo.
    a. vklopimo koordinatno mrežo: *desni klik na miški -> Koordinatna mreža,*
    b. natančnost podatkov na 3 decimalna mesta: *Možnosti -> Zaokroži*,
    c. zamik izhodišča: *desni klik na miški -> Risalna površina -> xos -> Izhodišče*
    d. pobarvamo grafa funkcij ipd.
6. Zapišite enačbi funkcij, ki opisujeta čas sončnega vzhoda in zahoda za mesec november 2014.
    a. Glede na dana modela izračunajte, kdaj bo sonce vzšlo in zašlo zadnji dan v novembru 2014.
    b. Kateri dan v letu 2014 bo sonce vzšlo točno ob 8 uri?
    c. Kateri dan v novembru bo dan dolg natanko 9 ur?

Analiza dobljenega modela

1. Ali lahko iz danega modela opazujete, kaj se bo dogajalo s sončnim vzhodom in zahodom v začetku meseca decembra? Ali lahko opazujete, kaj se je s sončnim vzhodom in zahodom dogajalo na koncu meseca oktobra 2014?
2. Ali je dani model ustrezen za opazovanje tudi po 21. decembru? Ali pa za opazovanje za celo leto 2014? Odgovor utemeljite.
3. Ali bi lahko dani model uporablil za opazovanje sončnega vzhoda in zahoda v novembru 2013? Odgovor utemeljite.
4. Kako bi model popravili, da bi lahko opazovali sončni vzhod in zahod za celotno leto 2014?

3 Zaključek

Sodobni učitelj mora biti pripravljen na diferenciran pouk. Pripravljen mora biti poučevati po sodobnih metodah, ki vključujejo ideje konstruktivizna in radikalnega konstruktivizma. Pomembno je, da učitelj razume posameznega učenca kot individium znotraj učne skupine in

mu kot takemu prilagaja pouk in obveznosti. Za tak pristop je potreben odmik od tradicionalnih metod in razmišljanj. Aktivnost učencev v učnem procesu ne pomeni, da je učitelj nepotreben. Učitelj ne more neposredno vlivati znanja v glave učencev. S tem postaja njegova vloga zahtevnejša, saj mora pripraviti spodbudno učno okolje in raznolikosti situacij, ki bodo spodbudile proces aktivnega razmišljanja.

4 Viri in literatura

1. JAWORSKI, B. Tesnsions in teachers' conceptualizations of mathematics and of teaching. V: *Learning Mathematics*: from Hierarcies to Networks. London: Palmer Press. 1999. Str. 153 – 172.
2. WOOD, T. in TURNER - Vorbeck, T. Tesnsions in teachers' conceptualizations of mathematics and of teaching. V: *Learning Mathematics*: from Hierarcies to Networks. London: Palmer Press. 1999. Str. 173 – 184.
3. POŽARNIK Marentič, B. in CENCIČ, M. Konstruktivizem v izobraževanju. *Pedagoška obzorja*. 2003. št. 2. Str., 34 – 38.

Šolski center Celje

Srednja šola za kemijo, elektrotehniko in računalništvo

Boštjan Resinovič

PROGRAMIRANJE DIALOGOV S HUMANOIDNIMI ROBOTI NAO

PROGRAMMING DIALOGS WITH NAO HUMANOID ROBOTS

Povzetek

Humanoidni roboti vse bolj postajajo vsakdanji pojav. Pogosto jih uporabljamo v akademske, raziskovalne in izobraževalne namene, prebijajo pa se tudi v poslovna okolja in v naše domove. Marsikateri od njih je sposoben govorne komunikacije. V prispevku je opisan robot Nao, humanoiden robot sposoben človeku podobnega gibanja, govorjenja in prepoznavanja govora in celo izražanja emocij, zaradi česar ga uporabljajo celo pri delu z avtističnimi otroci. Prispevek opozarja na možno uporabo v običajni šoli, kar že samo po sebi ni ravno običajno tako v Sloveniji kot širše. Poudarek je na programiranju dialogov, opisani in na enostavnih primerih razloženi so najbolj pomembni in uporabni aspekti programiranja dialogov. Na koncu sledi še ilustracija prikazanega na celostnem primeru programa za učenje nepravilnih angleških glagolov.

Ključne besede: Nao, humanoidni roboti, dialogi, Choregraphe, nepravilni angleški glagoli

Abstract

Humanoid robots are becoming an every day phenomenon. They are frequently used to academic, research and educational ends, and they are extending their usage to business and home use more and more. Many of them are capable of verbal communication. Nao, a humanoid robot capable of human like movement, talking, speech recognition and even expressing emotion for which it’s even use to work with autistic children is described in this paper. We point out the possibility to use it in regular schools, which in itself is not something done on regular basis in Slovenia and wider. The focus is on programming dialogs, the most important and useful aspects are described and explained with simple examples. A comprehensive example illustrating what has been shown follows in a form of a program dealing with English irregular verbs.

Key words: Nao, humanoid robots, dialogs, choregraphe, English irregular verbs

1 Uvod

V šolah se učitelji neprestano trudimo, da bi motivirali učence, dijake, študente. V ta namen uporabljamo različne prijeme, metode, trike in pripomočke. Ena od možnosti je tudi uporaba čim bolj sodobne tehnologije, saj so današnji otroci in mladostniki fascinirani z možnostmi, ki jo ponuja. Če je že ne morejo uporabljati so pa seznanjeni z njo, vsaj v primeru izdelkov splošne potrošnje.

Pogosto se izkaže, da stvari, ki presegajo finančne okvire posameznika, ne poznajo tako dobro. Humanoidni roboti vsekakor spadajo v to kategorijo, saj so, vsaj zaenkrat, predragi za vsesplošno domačo rabo. Hkrati predstavljajo vrhunec tehnologije na marsikaterem področju: sposobni so interakcije s človekom, hodijo in govorijo, plešejo, pojejo, predvajajo posnetke …

Prav zato smo se na Srednji šoli za kemijo elektrotehniko in računalništvo, Šolskega centra Celje odločili za nakup robota Nao, ki ima vse naštete lastnosti, poleg tega pa ga odlikuje všečen design in zlasti sposobnost izražanja emocij. Zato ni naključje, da ga uporabljajo v akademskih, raziskovalnih in izobraževalnih sferah, izkazal pa se je tudi pri pouku in terapiji avtističnih otrok in otrok z drugimi motnjami.

2 Nao in dialogi

2.1 Robot Nao

Wikipedia našteva več kot štirideset humanoidnih robotov. Mnogi od njih so plod dela raziskovalnih skupin, študentov, ekip prijavljenih na razne razpise, nekateri pa so na voljo tudi komercialno. Danes jih je mogoče kupiti že več kot deset. Med vsemi je za izobraževalne in raziskovalne namene najbolj razširjen Nao, prvi od treh humanoidnih robotov (druga dva sta Pepper in Romeo) francoskega podjetja Aldebaran, ki je februarja 2015 postalo del japonske skupine SoftBank. Ob predstavitvi najnovejšega modela, Nao Evolution junija 2014, je bilo v uporabi že več kot 5000 primerkov prejšnjih generacij v več kot 70 državah (5). Čeprav so ga propagirali tudi kot družinskega robota, v tej vlogi zaradi cene ni zaživel (osnovni paket stane več kot 7000 €, paket s 25 razvijalskimi licencami za pripadajoči vizualni programski jezik Choregraphe in simulator Webots pa več kot 8500 €). Sta pa tako

programski jezik kot poenostavljen, v Choregraphe vgrajen simulator, na voljo zastonj, če se uporabnik registrira kot razvijalec.

Slika 1: Nao

Nao je visok približno 60 cm, tehta okoli 5 kg, govori čez dvajset jezikov (glej sliko 2): množico evropskih, japonščino, kitajščino, korejščino in arabščino, vendar lahko brezplačno inštaliramo le dva hkrati, angleščino in še enega po izbiri. Za prepoznavanje in sintezo govora uporablja pogone podjetij AI Inc., Acapela ali Nuance, odvisno od jezika. Funkcionalnost v vseh jezikih ni enaka, najbolj sta podprta angleščina in francoščina. Slovenščine ni na seznamu, če želimo, da Nao govori »slovensko«, lahko uporabimo češčino, slovensko besedilo bo Nao sicer izgovarjal po češko, a bo razumljivo, žal pa Nao večinoma ne bo razumel nas, saj prepozna le pravo češko izgovorjavo, »slovenske češčine« pa ne.

Upravlja ga operacijski sistem NAOqi, ki je zasnovan na Linuxu, na distribuciji Gentoo. Izraža določeno stopnjo avtonomnosti: odziva se na impulze iz okolja, odgovarja, opozarja nase, če mu je dolgčas … Ima dva zvočnika, štiri mikrofone, dve kameri, dva sonarja in dva infra rdeča senzorja, žiroskop, množico senzorjev položaja in dotika ter štirinajst različnih motorjev, s katerimi se lahko premika. Vseskozi ima povezavo z internetom, sposoben je prepoznavati in slediti predmetom ter obrazom, predvajati glasbo in komunicirati z uporabnikom, ob tem pa

z glasom, gibanjem in predvsem LED lučkami v očeh zelo uspešno izraža emocije, tako da človeku neverjetno hitro priraste k srcu. To pa v šolskem okolju zagotovo predstavlja možnost dviga motivacije in zanimivosti pouka.

Codification			NAOqi API			Choregraphe		Basic Channel	
Locale			Speech Reco. Text to Speech	Dialog	Notifications	Speech Reco. Text to Speech	Dialog	Tools	Content and Samples	Activity launcher	Conversation
en_US	English	enu	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
fr_FR	French	frf	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
ja_JP	Japanese	jpj	✔	✔	✔	✔	✔	✔	·
zh_CN	Chinese	mnc	✔	✔	✔	✔	✔	✔	·
es_ES	Spanish	spe	✔	✔	✔	✔	✔	✔	⊘
de_DE	German	ged	✔	✔	✔	✔	✔	✔	⊘
ko_KR	Korean	kok	✔	✔	✔	✔	✔	✔	⊘
it_IT	Italian	iti	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
nl_NL	Dutch	dun	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
fi_FI	Finnish	fif	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
pl_PL	Polish	plp	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
ru_RU	Russian	rur	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
tr_TR	Turkish	trt	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
ar_SA	Arabic	arw	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
cs_CZ	Czech	czc	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
pt_PT	Portuguese	ptp	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
pt_BR	Brazilian	ptb	✔	✔	✔	✔	✔	·	⊘
sv_SE	Swedish	sws	✔	✔	✔	✔	✔	⊘	⊘
da_DK	Danish	dad	✔	✔	✔	✔	✔	⊘	⊘
nn_NO	Norwegian	non	✔	✔	✔	✔	⊘	⊘	⊘
el_GR	Greek	grg	✔	✔	✔	✔	⊘	⊘	⊘

✔	OK
·	Partial / Not tested
⊘	Not Supported Yet

Slika 2: Jeziki, ki jih govori NAO

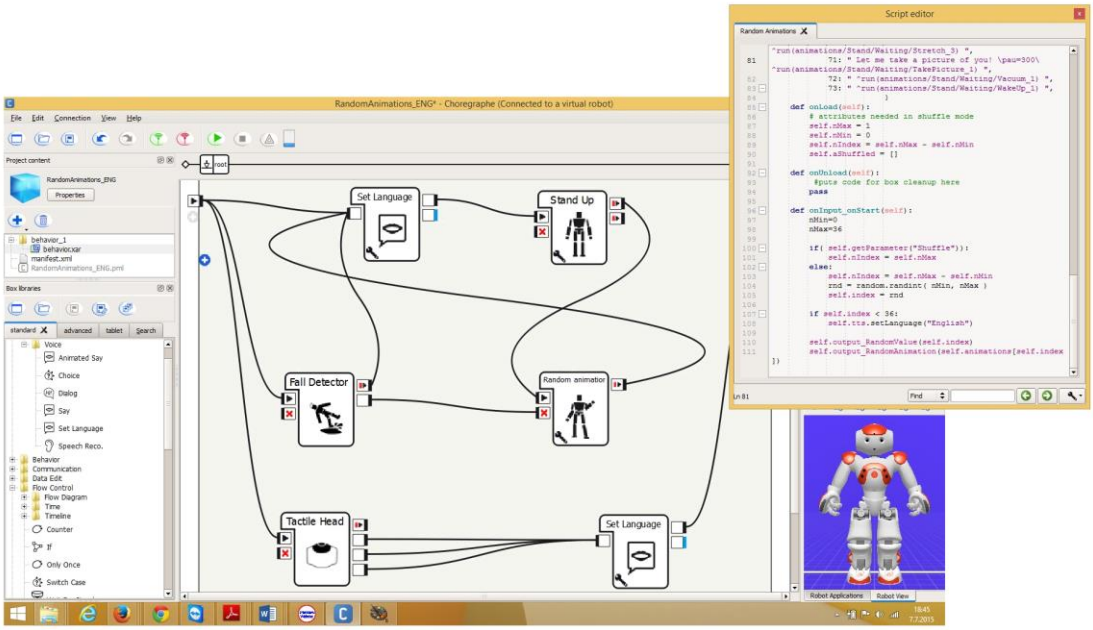
(Vir: http://doc.aldebaran.com/2-1/family/robots/languages.html#altexttospeech-alspeechrecognition-list-of-language-codes**)**

Zaradi njegovih sposobnosti ga uporabljajo v številnih robotskih tekmovanjih, od katerih je verjetno najbolj znano RoboCup, ki med drugim organizira tudi robotsko nogometno tekmovanje v nogometu, v katerem Nao uspešno nastopa v Humanoid League, v Standard Platform League pa je celo edini izbrani robot že vse od od leta 2009. V nekaterih evropskih državah in ZDA je za srednješolce na voljo tekmovanje Nao Challenge, pojavlja pa se tudi na tekmovanjih in revijah robotskih plesov in drugih vrstah tekmovanj, kjer tip robota ni predpisan.

2.2 Programiranje robotov Nao

Proizvajalec je za programiranje robota razvil lasten programski jezik, imenovan Choregraphe. Gre za vizualni programski jezik, zasnovan na paradigmi toka podatkov. Funkcionalnost dosežemo s povezovanjem ikon (v Choregraphe imenovanih škatle) s črtami. Na voljo so škatle za osnovne programske konstrukte, govor, premikanje, vid, multimedijo, komunikacijo, delo s senzorji, interakcijo z operacijskim sistemom, sprogramiramo pa lahko tudi lastne. V vseh škatlah je v ozadju koda, napisana v Pythonu, ki si jo je mogoče ogledati, jo spreminjati in dopolnjevati. Programerski vmesnik je angleški in enostaven za uporabo.

Zadnjo generacijo robota Nao je mogoče programirati tudi v Pythonu, C++, Javi in JavaScriptu.



Slika 3:Program v Choregraphe

2.3 Programiranje dialogov

Vsi uporabniki robota Nao smo navajeni govorne komunikacije z njim. Vprašamo ga lahko, kdo je, koliko je star, težak ali velik, koliko je ura, ali kateri dan je danes, kako polno baterijo ima, pozovemo ga lahko k sebi, mu rečemo, da sede, vstane, se uleže in še marsikaj. Robot seveda odgovori ali kako drugače odreagira.

Vendar pa se Nao sam po sebi ne zna pogovarjati, potrebno je vnaprej pripraviti scenarije človekovih vprašanj in robotove možne odzive. Robot je pozoren na ključne besede, ki jih

izgovori uporabnik. Nanje se lahko odzove na enega ali več načinov: z enim od predvidenih odgovorov, podajanjem predlogov, izvajanjem gibov, predvajanjem glasbe, itd. Takim scenarijem rečemo dialogi, ne glede na to ali gre res samo za govor ali pa še za kaj več.

Osnovna sintaksa dialogov je precej enostavna, obstaja pa tudi veliko naprednih možnosti, tako da bo v nadaljevanju predstavljen le del vsega, kar je z dialogi mogoče doseči.

Dialog ustvarimo v Choregraphe, tako da na delovno površino damo novo škatlo ustreznega tipa, ji določimo ime, jezik in temo (angl. topic) pogovora. Nadaljnje delo poteka tako, da v datoteko, ki se ob tem ustvari, vpisujemo **pravila** oblike:

```
u: (uporabnikova beseda ali fraza) robotov odziv
```

```
u:(hello) hi human, how are you
u:(how do you do) very well, I thank you
```

Primer pogovora:

```
> hello
hi human how are you
> how do you do
very well, I thank you
```

Slika 4: Pravila v dialogih

Tako pri uporabniku kot pri robotu lahko navedemo več možnosti, med katerimi je mogoča izbira. V takem primeru moramo uporabiti [], fraze damo v narekovaje.

```
u:([beseda1 beseda2 "prva fraza" …]) [beseda1 "fraza 1" …]
```

```
u:([hello hi]) hi human, how are you
u:(["how are you" "how do you do"]) [fine "very well, I thank you" "I am
fine, thank you"]
```

Primer pogovora:

```
> hello
hi human, how are you
> hi
hi human, how are you
> how are you
fine
> how are you
very well, I thank you
> how do you do
I am fine, thank you
> how do you do
fine
```

Slika 5: Možnost izbire v pravilih

Kot vidimo iz primera, robot svojo izbiro odgovora začne s prvo možnostjo, nato izbere naslednjo, ko pride do konca, začne spet od začetka. Če želimo, da svoje odgovore izbira naključno, uporabimo **^rand**.

```
u:(["how are you" "how do you do"]) ^rand[fine "very well, I thank you" "I
am fine, thank you"]
```

Primer pogovora:

```
> how are you
very well, I thank you
> how do you do
fine
> how are you
fine
```

Slika 6: Uporaba ^rand pri robotovih odzivih

Z **{}** določimo opcijske besede ali fraze, torej tiste, ki se lahko pojavijo ali pa tudi ne.

```
u:(see you {later}) bye
```

Primer pogovora:

```
> see you later
bye
> see you
bye
```

Slika 7: Opcijski vnosi v pravilih

Če se opcijski elementi pojavijo v izbiri, jih smemo uporabiti le v frazi, uporabiti moramo torej narekovaje.

```
u:(["see you {later}" "{good bye} bye"]) bye
```

Primer pogovora:

```
> see you
bye
very well, I thank you
> bye
bye
> good bye
bye
```

Slika 8: Opcijski vnosi in fraze

Kadar je opcija kateri koli vnos, {} seveda ne moremo uporabiti, saj ne znamo našteti vseh opcij. Takrat lahko uporabimo *, na mesto katere lahko stopi katera koli beseda ali fraza.

```
u:(I like * a lot) good for you
```

Primer pogovora:

```
> I like basketball a lot
good for you
> I like playing table tennis a lot
good for you
```

Slika 9: Uporaba *

Pogosto se pojavi potreba, da si Nao zapomni del uporabnikovega vnosa in ga ponovi. V istem pravilu to dosežemo z uporabo _.

```
u:(I love _[chocolate cookies "ice cream"]) do you want some $1 now?
u: (hi, my name is _* {_*}) nice to meet you $1 {$2}
```

Primer pogovora:

```
> I love ice cream
do you want some ice cream now
> hi, my name is Ben
nice to meet you Ben
> hi, my name is Ben Draper
nice to meet you Ben Draper
```

Slika 10: Shranjevanje uporabnikovega vnosa z _

Če želimo uporabiti uporabnikov vnos iz enega od prejšnjih vnosov, si je to potrebno zapomniti v spremenljivki. Spremenljivko uvedemo z **$imeSpremenljivke=vrednost**. Kasneje se skličemo nanjo z **$imeSpremenljivke**. Dokler ne obstaja, je seveda ne moremo uporabiti, zato je treba nekako zagotoviti, da bo pravilo delovalo tudi, ko spremenljivke še ni. Za to pogosto uporabimo **^first** in seznam opcij, na katerem je na prvem mestu spremenljivka, na drugem pa neka konstanta. Po potrebi lahko spremenljivko tudi odstranimo s **^clear**.

```
u:(hi, my name is _*) nice to meet you $1 $name=$1
u:(what is my name) ^first["your name is $name" "I don't know"]
u:(I love _[cookies "ice cream"]) do you want some $1 ^first[$name dear]
u:(forget my name) OK ^clear(name)
```

Primer pogovora:

```
> forget my name
OK
> what is my name
I don't know
> hi, my name is Zach
nice to meet you Zach
> I love cookies
do you want some cookies Zach
> forget my name
OK
> I love ice cream
do you want some ice cream dear
```

Slika 11: Shranjevanje uporabnikovega vnosa v spremenljivke

Kadar se pojavi potreba, da mora Nao najprej odgovoriti na eno vprašanje, da sploh prepozna naslednje, lahko uporabimo **podpravila**. Nivojev podpravil je lahko več. Kadar imajo pravila tudi podpravila, rečemo, da imajo svoj obseg (angl. scope), kar prikazuje naslednja slika.

```
u:(input1) answer                    Scope of the rule u:
  u1:(input2) answer
  u1:(input3) answer      Scope of the rule u1:
    u2:(input4) answer
       u3:(input5) answer
    u2:(input6) answer

proposal: sentence
   u1:(input7) answer
   u1:(input8) answer
```

Slika 12: Doseg (scope) pravil

(Vir: http://doc.aldebaran.com/2-1/naoqi/audio/dialog/dialog-syntax_full.html#subrules)

Niso pa zmeraj vsa pravila aktivna. Pravila aktivacije oz. deaktivacije pravil so naslednja:

1. Na začetku so aktivna le *pravila* (in *predlogi*, a o tem kasneje) *prvega nivoja* , ki so označena z **u** ali **proposal.**
2. Kadar koli pride do ujemanja z nekim pravilom in ima ta podpravila **u1** (čemur rečemo tudi doseg, angl. scope, za ilustracijo glej sliko 9), se aktivirajo tudi podpravila **u1**, pravila **u** ostanejo aktivna v vsakem primeru.

3. Če pride do ujemanja z enim od podpravil **u1**, se aktivirajo njegova morebitna podpravila **u2**, podpravila **u1** se deaktivirajo, pravila **u** ostanejo aktivna. Če pride do ujemanja na še nižjem nivoju, npr. **u3**, je obnašanje ekvivalentno: aktivirajo se njegova morebitna podpravila **u4**, podpravila **u3**, **u2** in **u1** se deaktivirajo, pravila **u** ostanejo aktivna.
4. Če je aktivno neko podpravilo katerega koli nivoja in pride do ujemanja s pravilom **u**, se vzpostavi stanje iz točke 1, nato pa se zgodi točka 2.
5. Če pride do vnosa, ki ne predstavlja aktivnega pravila (ni ujemanja), se vzpostavi stanje iz točke 1.

Če podpravilu dodamo določilo **^stayInScope**, se spremeni točka 3:

3. Če pride do ujemanja z enim od podpravil **u1** s ^stayInScope, se aktivirajo njegova morebitna podpravila **u2**, podpravila **u1** *se **NE** deaktivirajo*, pravila **u** ostanejo aktivna. Če pride do ujemanja na še nižjem nivoju, npr. **u3** s ˇstayInScope, je obnašanje ekvivalentno: aktirajo se njegova morebitna podpravila **u4**, ***že aktivna** podpravila **u3**, **u2** in **u1** se **NE** deaktivirajo,* pravila **u** ostanejo aktivna.

```
> help
what can I help you with
> nothing
no problem
> dishes
--- (ne pride do prepoznave, pravila nivoja u1 niso bila več aktivna)

> help
what can I help you with
> nothing
no problem
> you liked that
Of course
> nothing
--- (ne pride do prepoznave, pravila nivoja u1 in u2 niso bila več aktivna)

> help
what can I help you with
> dishes (zaradi ^stayinScope ostanejo pravila u1 aktivna)
no I can't get wet
> please (zaradi ^stayinScope ostanejo pravila u2 pod »dishes« aktivna)
nope
> garden (zaradi ^stayinScope pri prejšnji uporabi »dishes« so ostala pravila
          u1 aktivna)
I'm too tired
> please (zaradi ^stayinScope pri prejšnji uporabi »please« so ostala pravila
          u2 pod »dishes« aktivna)
nope
> maybe later (zaradi ^stayinScope pri prejšnji uporabi »please« so ostala
               pravila u2 pod »garden« aktivna)
               (pravilo NIMA ^stayInScope, aktivna so le še pravila u, saj
                »maybe later« nima podpravil (če bi obstajala, bi bila seveda
               aktivna tudi ta)
ok
> dishes
--- (ne pride do prepoznave, aktivna so le še pravila nivoja u)
```

Slika 13: Uporaba podpravil

Ob razlagi podpravil smo omenili tudi robotove **predloge** (angl. **proposals**), ki jih pripravimo, da jih robot niza enega za drugim ali v kakšnem drugem zaporedju. Poglejmo, kako bi nam Nao pomagal skuhati čaj.

```
proposal: boil some water, then turn the heat off
proposal: add a teaspoon of tea per cup
proposal: wait for three minutes then pour the tea

u:(I want some tea) ok,keep saying next and I'll give you instructions
u1:(next) ^nextProposal ^stayInScope
```

Primer pogovora:

```
> I want some tea
ok,keep saying next and I'll give you instructions
> next
boil some water, then turn the heat off
> next
add a teaspoon of tea per cup
> next
wait for three minutes then pour the tea
```

Slika 14: Uporaba predlogov

Za določanje vrstnega reda predlogov imamo med drugim na razpolago ukaze: *^nextProposal, ^previousProposal, ^sameProposal, ^goto* in *^gotoRandom*.

Še ena zanima možnost, ki jo nudijo dialogi, so **koncepti** (angl **concepts**). Z njimi lahko združujemo pojme v skupine. Ko koncept ustvarjamo, uporabimo ključno besedo *concept* in določimo ime koncepta, ko hočemo koncept uporabiti, se nanj skličemo z *~imeKoncepta*.

```
concept:(ime) [beseda1 beseda2 "fraza 1"]

concept:(greetings) ^rand[hi hello "hey there"]
concept:(wine) ["{[red white]} wine"]
concept:(alcohol) [beer whiskey ~wine]
concept:(drink) [~alcohol coke juice "{mineral} water"]

u:(~greetings) ~greetings
u:(I want to drink something) do you want ^rand~drink
u:(do you have _~alcohol) yes, I have $1
```

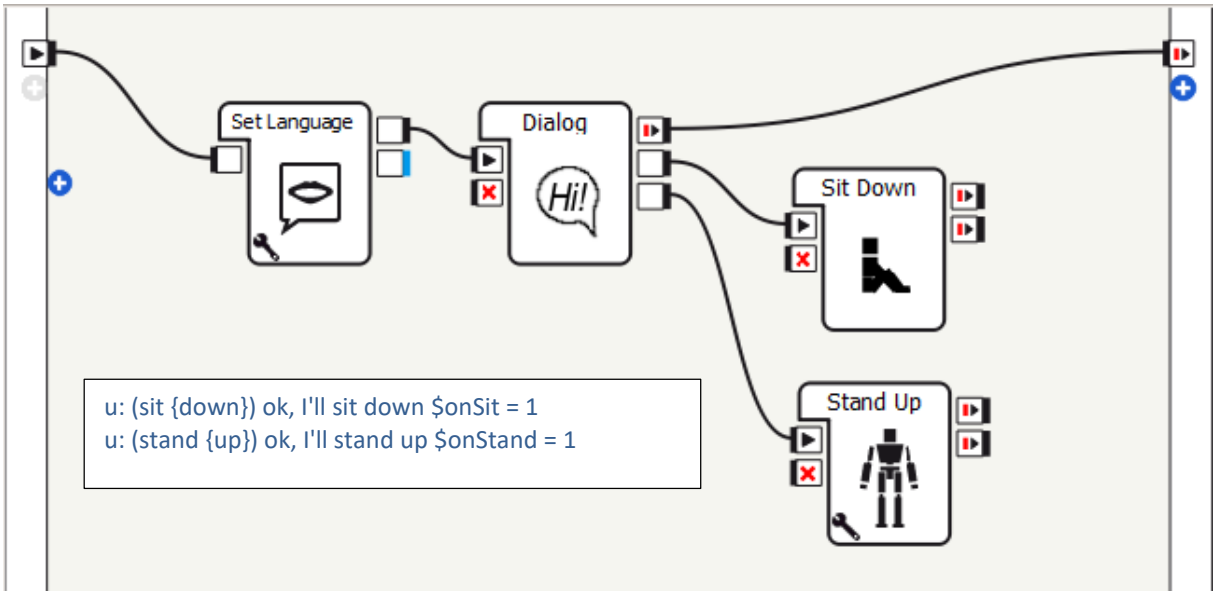
Primer pogovora:

```
> I want some tea
ok,keep saying next and I'll give you instructions
> next
boil some water, then turn the heat off
> next
add a teaspoon of tea per cup
> next
wait for three minutes then pour the tea
```

Slikaa 15: Uporaba konceptov

V robotov odgovor lahko vstavimo nekatere posebne **ukaze za delo z govorom**, tako npr. **\pau=n\ povzroči pavzo med govorom, ki traja n milisekund, \vol=n\, spremeni glasnost govora na n procentov, \tn=spell\ in \tn=normal\ spremenita izgovorjavo v črkovanje oz. nazaj na normalen govor, na voljo pa je še cela paleta drugih možnosti nastavitev govora, med drugim kombiniranje z animacijami. S** *"hello ^start(animations/Stand/Gestures/Hey_1) "*, na primer dosežemo, da Nao reče »hello« in hkrati pomaha. Na voljo so še drugi ukazi za delo z animacijami*: ^run* (ki ustavi govor, zažene animacijo in nadaljuje z govorom), *^stop* (ki ustavi animacijo), in *^wait* (ki ustavi govor in počaka do konca animacije, preden nadaljuje z govorom).

Prav tako je v robotove odzive moč vdelati **klice drugih na robotu inštaliranih aplikacij** ali pa sicer ostati v isti aplikaciji, a končati dialog, narediti nekaj drugega, pa ponovno zagnati prejšnji ali kak drug dialog. Z govorom lahko **stimuliramo enega od dialogovih izhodov** (ki jih moramo prej pripraviti), na izhod pa lahko vežemo kateri koli ukaz. Tako lahko npr. rečemo »sedi« ali »vstani« in robot bo to naredil. Tak scenarij prikazuje spodnja slika (srednji kvadratek na desni strani dialoga predstavlja izhod imenovan *onSit*, spodnji pa *onStand*.

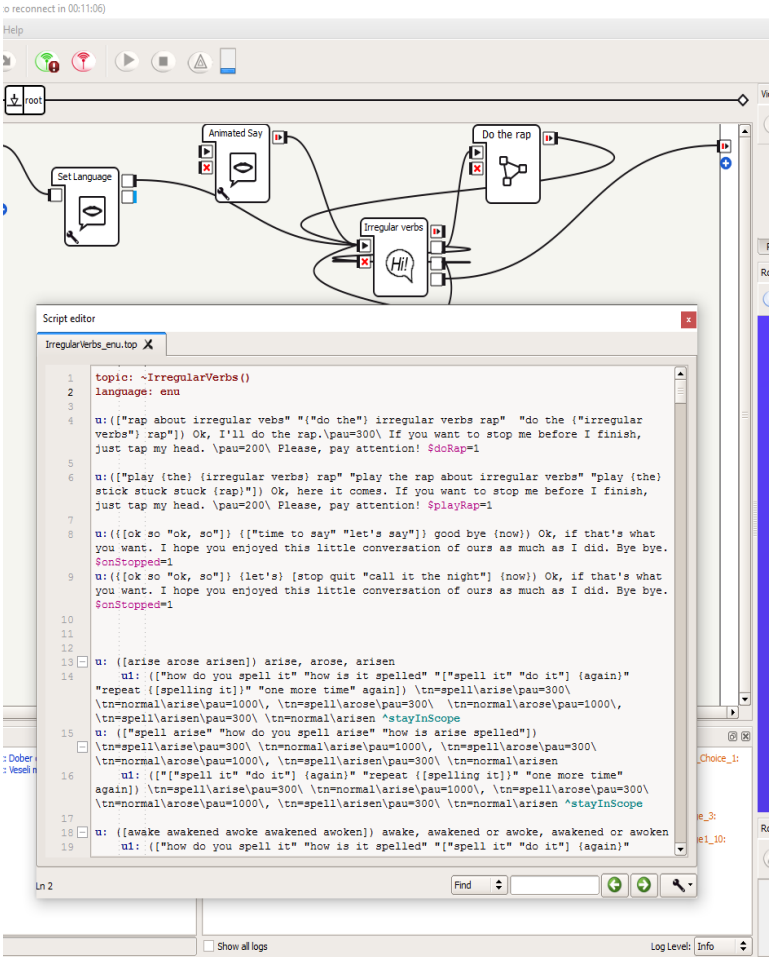


Slika 16: Primer negovornega robotovega odziva v dialogu

2.4 Primer dialoga: nepravilni angleški glagoli

Za praktično ilustracijo nekaterih prej razloženih možnosti, ki jih ponujajo dialogi, si poglejmo program, ki bo omogočal učenje nepravilnih angleških glagolov. Nao najprej v animiranem govoru poda navodila za delo s programom, nato pa se aktivira dialog.

Nao posluša in ko prepozna katero koli od treh oblik nepravilnega glagola, pove vse tri oblike. Pri glagolih, ki poznajo tako pravilne kot nepravilne oblike ali več nepravilnih oblik, navede vse možnosti. Ko konča, lahko uporabnik prosi, da mu pove, kako se ta glagol črkuje. Uporabljeno je podpravilo in ukaz *^stayInScope*, tako da je črkovanje mogoče zahtevati večkrat, ko pa uporabnik pove nov glagol oz. kako drugo frazo, ki predstavlja pravilo na najvišjem nivoju, se prej aktivno pravilo deaktivira, če gre za naslednji glagol, pa postane aktivno pravilo za črkovanje tega glagola.



Slika 17: Program za nepravilne angleške glagole z izsekom pravil dialoga

Pravila so napisana tako, da je črkovanje mogoče zahtevati na več načinov: s *"how do you spell it", "how is it spelled", "spell it", "spell it again", "do it", "do it again", "repeat", "repeat spelling", "repeat it","one more time"* ali *"again"*. V ta namen so uporabljena pravila za izbiro([]) in opuščanje ({}). Črkovanje poteka tako, da Nao vsako obliko glagola najprej črkuje, nato pa jo še izgovori kot celo besedo, za kar sta uporabljena *tn=spell*\ in *tn=normal*\. S \pau=številka\ je poskrbljeno za ustrezne pavze med posameznimi deli odgovora.

Na vrhnjem nivoju obstaja za vsak glagol tudi pravilo, ki omogoča, da črkovanje zahtevamo takoj in ne šele po tem, ko Nao že pove vse oblike prepoznanega glagola. Poglejmo si delovanje na primeru glagola *arise*. Uporabnik lahko reče *"spell arise", "how do you spell arise"* ali *"how is arise spelled"*. Vsako tako pravilo ima tudi podpravilo z določilom *^stayInScope*, ki omogoča, da uporabnik zahteva ponovno črkovanje z *"spell it again", "do it again", "repeat", "repeat spelling it", "one more time"* ali *"again"*.

Poleg pravil, ki se tičejo glagolov, sta tu še pravili, ki sprožita predvajanje posnetega »rapa« o nepravilnih glagolih oziroma Naotovega recitiranja tega »rapa« ter pravilo, s katerim končamo program. Vsa tri uporabljajo isti princip, na podlagi uporabnikovega vnosa se sproži pravilo, ki stimulira ustrezen izhod dialoga z *$imeIzhoda = 1*. Katere so uporabnikove besede, ki sprožijo ta pravila, pa naj bo za utrjevanje prepuščeno ugotoviti bralcu samemu.

3 Zaključek

Nao je eden najnaprednejših humanoidnih robotov. S svojo široko paleto zmožnosti je uporaben na marsikaterem področju, zagotovo tudi v šolstvu, tako v običajnih programih kot v programih za otroke s posebnimi potrebami. Za demonstracijo nekaterih možnosti programiranja govora, gibanja in uporabe multimedije, je bila izbrana klasična tema poučevanja tujih jezikov: nepravilni angleške glagoli. V ta namen je bil pripravljen dialog in napisan program, s katerim zna robot prepoznati katero koli od oblik nepravilnega glagola in povedati vse tri, črkovati vse oblike, predvajati vnaprej posneti »rap« o nepravilnih glagolih oziroma ga samostojno recitirati. Program na robotu na ta način omogoča tako uvajanje nove snovi kot tudi njeno utrjevanje, hkrati pa prikazuje, kako lahko učitelji različnih strok sodelujemo ter ustvarjamo in uporabljamo nove, drugačne pristope ter izobraževalne produkte.

4 Viri in literatura

1. *ALDEBARAN documentation*. [Online].Aldebaran. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://doc.aldebaran.com/2-1/#.
2. *ASK Nao*. [Online]. Aldebaran. [Citirano 10. avg 2016] Dostopno na spletnem naslovu: https://asknao.aldebaran.com/.
3. AUTONOMOUS Robot-mediated Imitation Learning for Children with. V: IEEE *International Conference on Robotics & Automation* (ICRA). 2014. Str. 2707-2712.
4. BEITTER, M, COLTIN, B. in SOMCHAYA, L. *An introduction to robotics with Nao*: Aldebaran Robotics. 2012.

5. *HUMANOID League*. [Online]. RoboCup. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://wiki.robocup.org/wiki/Humanoid_League.
6. *HUMANOID robot*. [Online]. Wikipedia. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: https://en.wikipedia.org/wiki/Humanoid_robot.
7. *NAO* (robot). [Online]. Wikipedia. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: https://en.wikipedia.org/wiki/Nao_(robot).
8. *NAO Challenge*. [Online]. Softbank Robotics. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.ald.softbankrobotics.com/en/naochallengehome.
9. RESINOVIČ, B. The use of Nao, a humanoid robot, in teaching computer programming. V: *International Conference on Informatics in Schools* - ISSEP. 2015. Str. 63-64.
10. RESINOVIČ, B. Uporaba humanoidnega robota pri poučevanju nepravilnih angleških glagolov. V: *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT*. 2015. Str. 203.
11. RESINOVIČ, B. Uporaba vizualnih programskih jezikov in robotov za poučevanje programiranja. V: *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi* - VIVID 2015. 2015. Str. 415-427.
12. *ROBOCUP Standard Platform League*. [Online]. Wikipedia. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: https://en.wikipedia.org/wiki/RoboCup_Standard_Platform_League.
13. *STANDARD Platform League*. [Online]. RoboCup. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://wiki.robocup.org/wiki/Standard_Platform_League.
14. SUH, K. *Using Nao*: Introduction to interactive humanoid robots. Aldebaran Robotics. 2013.
15. *THIRTEEN Advanced Humanoid Robots for Sale Today*. [Online]. Smashing Robotics. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.smashingrobotics.com/thirteen-advanced-humanoid-robots-for-sale-today/.
16. *UNVEILING of NAO Evolution*. [Online]. Aldebaran. [Citirano 10. avg 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.aldebaran.com/en/unveiling-of-nao-evolution.

OŠ Hruševec Šentjur

Nataša Schell Bratina

FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU ANGLEŠČINE

FORMATIVE ASSESSMENT IN ENGLISH CLASS

Povzetek

Cilj formativnega spremljanja je kontinuirano preverjanje oziroma spremljanje znanja z namenom, da učitelj in učenec dobita sprotno povratno informacijo o uspešnosti učenja, na podlagi katere se načrtujejo nadaljnje aktivnosti. Poudarek je torej na pravočasni in kakovostni povratni informaciji, ki natančneje zajema vsebino učne snovi in ne zgolj končno oceno. Članek predstavlja primer dobre prakse, in sicer formativno spremljanje pouka pri angleščini ob rabi IKT, ki vključuje diferenciacijo in individualizacijo z namenom upoštevati drugačnost v šoli oziroma družbi.

Ključne besede: angleščina kot drugi/tuji jezik, formativno spremljanje

Abstract

The goal of formative assessment is to monitor student learning in order to provide ongoing feedback, used to modify teaching and learning activities. Qualitative feedback, the central function of formative assessment, focuses on the detailed content of what is being learnt, rather than just a test score. This article presents an example of good practice, namely using ICT-assisted formative assessment as a method of teaching/learning in English class. It enables differentiated and individualized instruction with the aim to embrace diversity in school and society.

Key words: English as a second or foreign language, formative assessment

1 Uvod in teoretična izhodišča

Metoda formativnega spremljanja temelji na večji vključenosti učencev v načrtovanje in izvedbo učenja, kar hkrati pomeni tudi večjo odgovornost za dosežene rezultate. Učenci z učiteljevo pomočjo načrtujejo svoj osebni cilj, ki ga kasneje dosežejo s pomočjo povratnih informacij. Formativno spremljanje omogoča doseganje optimalnega rezultata učenca v skladu z njegovimi realnimi zmožnostmi.

Ključni del formativnega preverjanja je torej podati povratno informacijo o dosežkih za načrtovanje nadaljnjih faz učenja. Marentič-Požarnik (2000 v Novak 2014) poudarja pomen pogoste in primerne povratne informacije, ki poteka kontinuirano, med samim učnim procesom, z namenom zbirati in dajati informacije za čim učinkovitejše usmerjanje pouka in učenja.

Wiliam (2013 v prav tam) za formativno spremljanje predvideva uporabo petih strategij:

1. soudeleženost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence pomikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.

Pri formativnem spremljanju torej ključno, da je učenec v procesu učenja aktiven. Pri tem ga, razlaga Novak (2014), vodijo vprašanja kot npr. Kaj želim doseči? Kakšne sposobnosti potrebujem za izvajanje neke naloge? Ali sem dosegel svoj cilj? Kako bom dokazal, da sem cilj dosegel? Kaj je dokaz mojega učenja? Kako ocenjujem svoje delo glede na kriterije uspeha?

Pomemben del formativnega spremljanja je torej samorefleksija – razmišljanje o tem, kaj sem kot učenec poskušal narediti in kako sem se ob tem počutil, samoocenjevanje – presojanje dosežkov glede na kriterije ter samovrednotenje – lastno presojanje vrednosti, ugotavljanje svojih šibkih in močnih točk ter načrtovanje aktivnosti, s katerimi bom izboljšal svoje dosežke na podlagi notranjih kriterijev.

Na podlagi teoretičnih izhodišč lahko ugotovimo, da je formativno spremljanje inovativna metoda učenja oziroma poučevanja, ki se bistveno razlikuje od tradicionalnih metod.

Preden si ogledamo primer dobre prakse, pa je treba poudariti, da učenci nikoli niso povsem homogena skupina, ampak so med seboj različni, drugačni, imajo različne sposobnosti oziroma značilnosti. Tu gre npr. za učence s posebnimi potrebami - bodisi za učno šibkejše ali pa na posameznih področjih zelo nadarjene učence, učence iz socialno nevzpodbudnih okolij, učence brez motivacije za delo, tujce, ki se vključujejo v naš šolski sistem ali pa učence, ki imajo težave z odvisnostjo, slabo samopodobo itd. Kot bomo videli v primeru dobre prakse, delo s formativno metodo, podprto z informativno-komunikacijsko tehnologijo (IKT), omogoča številne možnosti diferenciacije ter individualizacije pouka z namenom upoštevanja različnih potreb posameznih učencev.

2 Primer dobre prakse

Gre za vsebinski sklop Our Environment, tema dveh učnih ur pa je Australia.

Operacionalizirani cilji učnega sklopa so:

- učenci spoznajo Avstralijo,
- usvojijo novo besedišče,
- berejo besedilo Australia (Hutchinson, 2009) in preverijo svoje slušno/bralno razumevanje,
- poiščejo in berejo daljša besedila o Avstraliji, interpretirajo podatke in jih komentirajo v angleščini,
- izdelajo miselni vzorec,
- rešijo interaktivne vaje,
- razvijajo bralne, govorne, slušne in pisne sposobnosti v skladu s svojimi realnimi zmožnostmi,
- razvijajo medkulturno in digitalno kompetenco.

Vodilna kompetenca 21. stoletja je kulturna zavest in izražanje ter digitalna pismenost.

Standardi znanja oziroma pričakovani dosežki so:

- učenci spoznajo Avstralijo,
- razumejo podrobnosti v besedilih slušnega in bralnega razumevanja,

- ustvarijo miselni vzorec,
- uporabljajo novo besedišče pri reševanju nalog,
- ustrezno govorno in pisno sporočajo na dano temo.

Potrebna IKT znanja za učitelja in tudi učenca so uporaba tabličnega računalnika, svetovnega spleta, spletnih slovarjev, aplikacij za izdelavo miselnih vzorcev ter uporaba platforme Xooltime.

Prva učna ura se začne z delom v skupinah. Učenci se pogovarjajo o tem, kar že vedo o Avstraliji ter aktivirajo svoje predznanje. Naloga učitelja je, da sestavi skupine, pripravi navodila za delo v skupinah in jih motivira za pogovor. Skupine so namenoma sestavljene heterogeno z namenom medvrstniškega sodelovanja, ki ima tudi vlogo medvrstniške pomoči šibkejšim učencem.

V naslednji fazi učenci poslušajo in berejo besedilo Australia v učbeniku (Hutchinson, 2009, str. 64); neznane besede preverijo v spletnih slovarjih. Le-ti omogočajo individualizacijo ter diferenciacijo pouka, saj učenci samostojno izbirajo med različnimi vrstami slovarjev. Na voljo je npr. enostaven dvojezični slovar Pons s prevodi v slovenščino, še preprostejši e-slikovni slovarji ter zahtevnejši enojezični, angleško-angleški slovarji za jezikovno nadarjene. Diferenciacija in individualizacija se kažeta tudi v tem, da pri uporabi slovarjev učenci delajo v svojem lastnem tempu, tudi število besed, ki jih preverijo, je odvisno od ravni predznanja. Kasneje odgovarjajo na vprašanja bralnega razumevanja iz učbenika. Učitelj v funkciji facilitatorja pouka organizira izvajanje nalog bralnega in slušnega razumevanja, spodbuja učence, po potrebi pomaga šibkejšim ter daje povratne informacije.

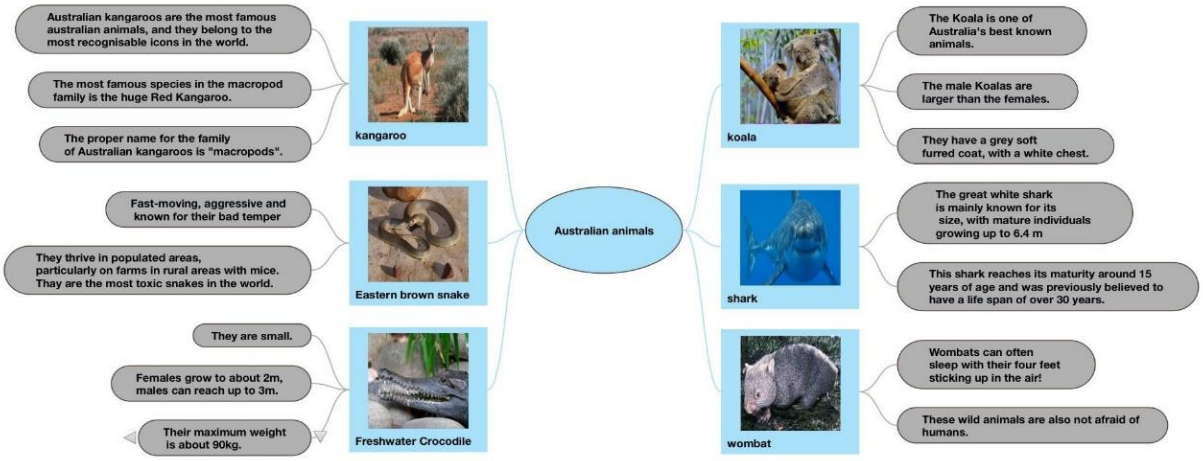
Zatem vpraša učence, o katerih temah v sklopu Avstralije bi želeli izvedeti več. Učenci so v skladu s svojimi interesi v našem primeru izbrali teme Animals, Climate, Aborigines, Cities. Zatem so v sklopu svojih skupin – medvrstniško sodelovanje – samostojno iskali informacije po spletu in ustrezne povezave objavili na platformi Xooltime (spletna učilnica). Naloga učitelja je bila, da usmerja učence pri aktivnostih ter jim da navodila za delo na Xooltimu.

Učenci s pomočjo IKT programov za izdelavo e-miselnih vzorcev npr. Mindomo, BigMind, Mindmeister izdelajo miselni vzorec na izbrano temo. Delo temelji na sodelovalnem učenju ter medvrstniški pomoči ob podpori učitelja.

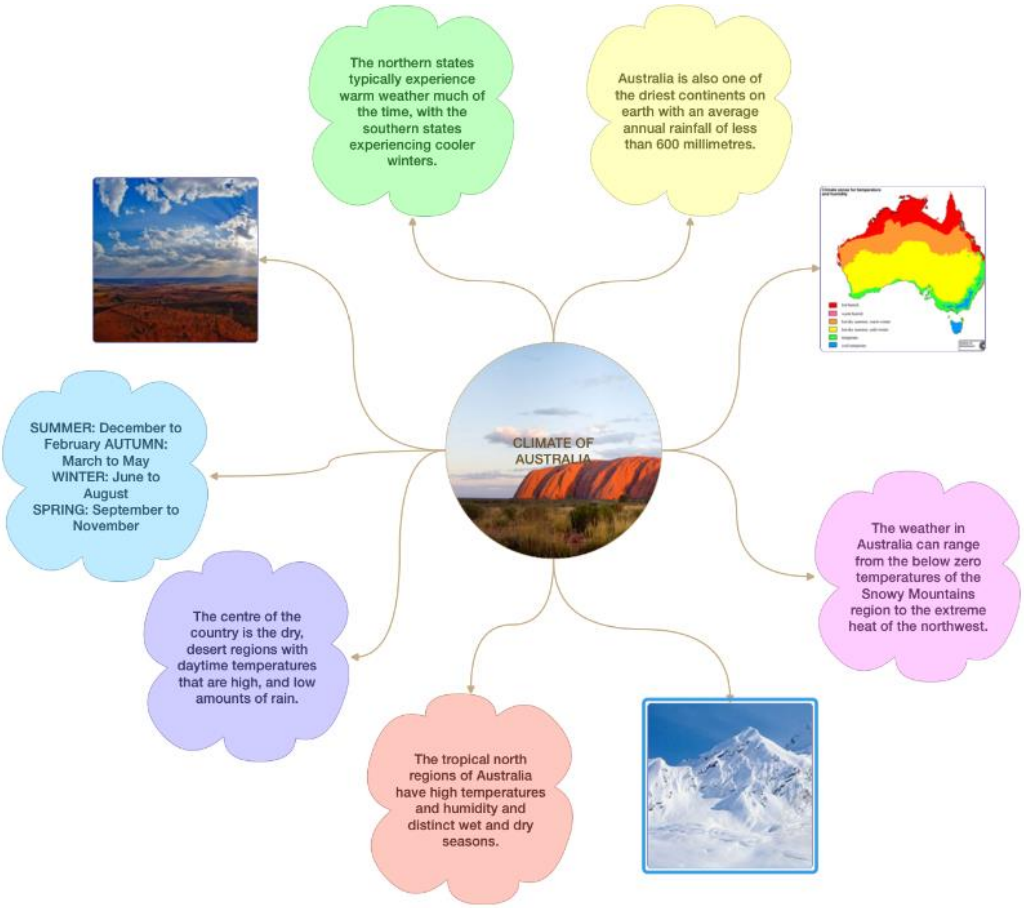
Druga učna ura se začne z ogledom atraktivnega video posnetka na YouTubu Australia Top Ten Things to Do. Učitelj po uvodni motivaciji predvaja video posnetek. Pomembno je, da je gradivo večpredstavno, kar pomeni, da poleg besedila vključuje tudi slike, video in zvok, kar še posebej pritegne učence, ki imajo npr. težave s tehniko branja. Kot tako služi kot odlična motivacija za delo. Sledi krajši pogovor o prikazani vsebini.

Slika 1: Video posnetek ‘Australia Top Ten Things to Do’ (https://www.youtube.com/watch?v=KcASrjY4O-4)

V osrednjem delu ure učenci ob svojem miselnem vzorcu predstavijo izbrano temo o Avstraliji: Climate, Cities, Animals, Aborigines. Vsak član skupine prispeva svoj del v diferencirani obliki. Šibkejši učenci so bili pri tem skromnejši, uporabljali so zgolj osnovno, vendar zanje novo besedišče, ki so ga pridobili v teh dveh urah. Nadarjeni pa so se ob svoji temi bolj razgovorili ter z bogatejšim in obsežnejšim prispevkom predstavili svojo temo. Pomembno je, da so sodelovali vsi učenci in da je bil vsak prispevek ne le dobrodošel, ampak tudi cenjen.



Slika 2: Miselni vzorec 'Australian animals'



Slika 3: Miselni vzorec 'Climate of Australia'

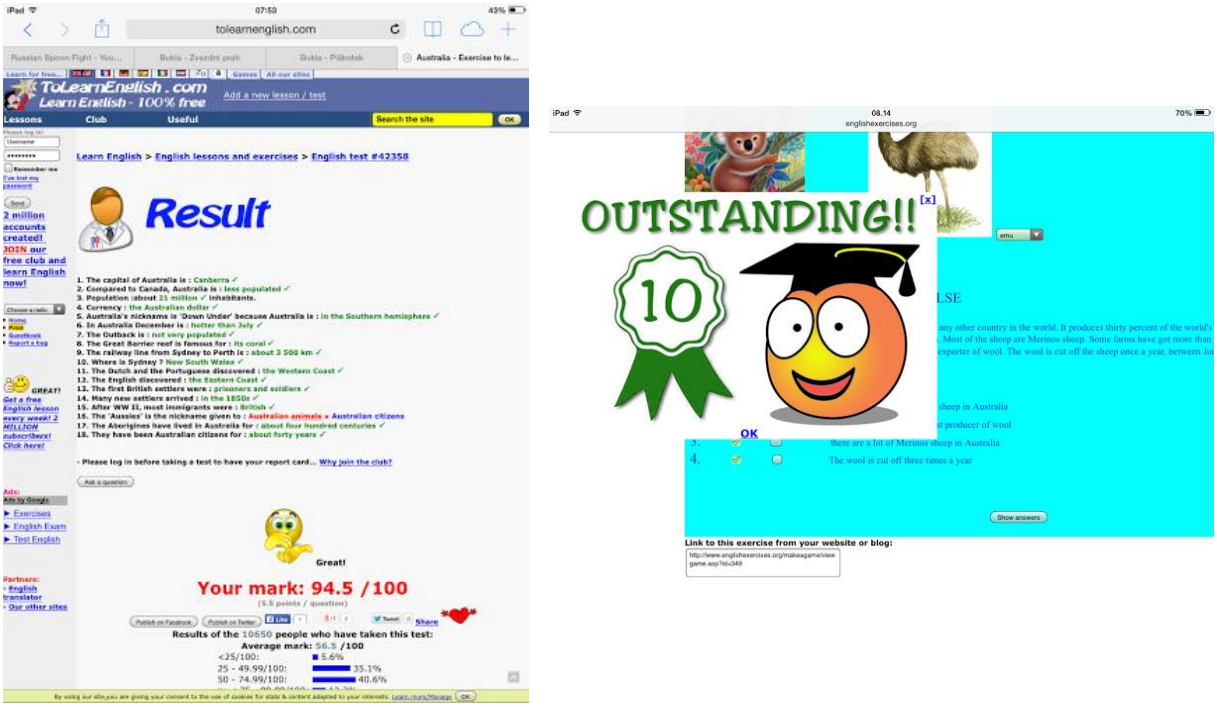
Slika 4: Miselni vzorec 'Australia: Aborigines'

Kasneje učenci s pomočjo interaktivnih nalog About Australia (Australian cities, Famous Aussies, Australian animals, On a sheep farm) preverjajo svoje znanje ter nadalje razvijajo bralno razumevanje in širijo besedišče.

Slika 5: Interaktivne vaje 'About Australia'

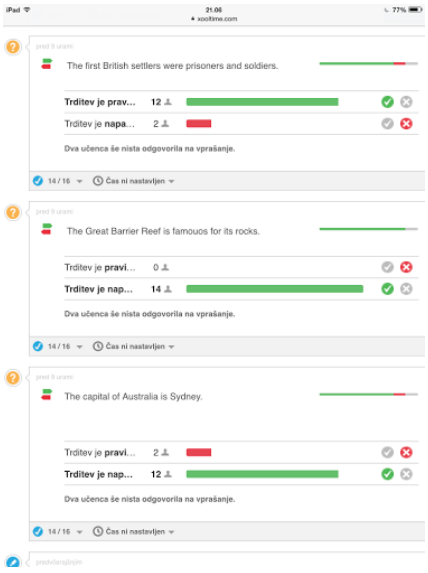
(http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=349)

Prednost interaktivnih vaj je, da spet omogočajo diferenciacijo ter individualizacijo pouka. Šibkejši učenci so tako rešili manj vaj v počasnejšem tempu (samostojno so izbirali, katere vaje bodo reševali glede na vsebino/svojo interese), medtem ko so nadarjeni so rešili vse, njihov tempo učenja pa je bil precej hitrejši. Ker IKT vaje niso nujno vezane na šolski prostor, jih lahko učenci rešujejo tudi doma ter tako dodatno utrjujejo svoje znanje. Poleg časovne prilagoditve posamezniku interaktivne vaje nudijo učencu takojšnjo povratno informacijo o pravilnosti rešitve, kar je spet velika prednost v primerjavi s klasičnimi vajami. To, da je gradivo večpredstavno, pa je dodatni bonus, ki se odraža v večji pripravljenosti ter motivaciji učencev za delo.



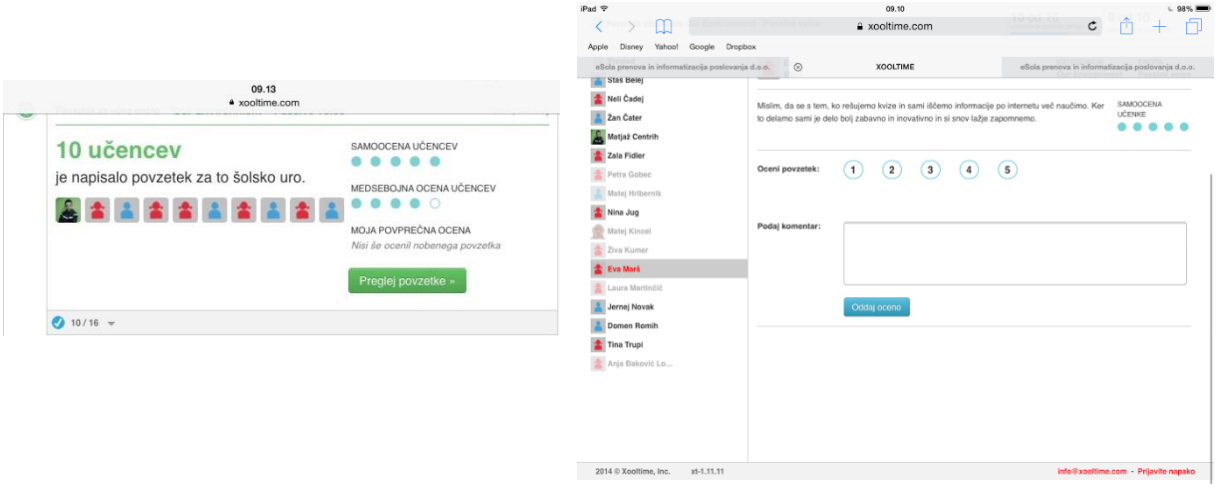
Slika 6: Interaktivne vaje omogočajo takojšnjo povratno informacijo (http://www.tolearnenglish.com/exercises/exercise-english-2/exercise-english-42358.php)

Zatem učenci rešujejo naloge na Xooltimu, s katerimi dodatno preverijo znanje obravnavane teme. Naloga učitelja je, da usmerja učence pri aktivnostih ter jim da navodila za delo. Na platformi Xooltime učitelj vidi, kako uspešni so učenci.



Slika 7: Vaje na platformi Xooltime podajo povratno informacijo učencem in učitelju

Ob koncu ure učenci ovrednotijo svoje znanje in se samoocenijo v platformi Xooltime. Vključijo tudi svojo refleksijo o dejavnostih z IKT, ki so bile izvedene v okviru teme Avstralija.



Slika 8: Refleksija, samoocena učencev

Iz refleksije je razvidno, da je učencem poleg raziskovanja zanimive učne teme bilo všeč tudi dejstvo, da so delali s tabličnimi računalniki, brskali po svetovnem spletu, ustvarjali e-miselne vzorce ter delali v skupinah. Navdušeni so bili tudi nad YouTube video posnetkom in tudi interaktivnimi vajami, ki so jih lahko reševali na tablici. Zanimivo je, da je ta način dela navdušil tudi šibkejše učence.

3 Zaključek

Formativno spremljanje pouka pri angleščini s pomočjo IKT omogoča številne možnosti diferenciacije ter individualizacije pouka z namenom čim bolj učinkovito vključiti drugačne učence.

Tako zasnovan pouk ponuja učencu številne možnosti za raziskovanje učne teme. Omogoča mu sodelovalno učenje ter kreativnost, posledično pa tudi večjo samostojnost. V vsakem primeru pa že zaradi večpredstavnosti gradiva učenci pouk spremljajo z večjim zanimanjem. Interaktivne vaje ter delo s platformo Xootime omogočajo prilagajanje tempa učenja

posamezniku ter povratno informacijo o pravilnosti rešitev že med učnim procesom. Pri tem načinu dela dobijo učenci povratno informacijo tudi od sošolcev in učitelja.

Pomembno je, da so vsi učenci pri učnih urah radi sodelovali. Za tak način dela so bili izjemno motivirani ter ob tem uspešno razvijali kompetence komunikacije, IKT postopkov ter kulturne zavesti in izražanja.

4 Viri in literatura

1. *ABOUT Australia*. [Online]. [Citirano 16. 8. 2016; 15.44]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=349.
2. *AUSTRALIA*. [Online]. [Citirano 16. 8. 2016; 22.20]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.tolearnenglish.com/exercises/exercise-english-2/exercise-english-42358.php.
3. HUTCHINSON, T. Australia. V: *Project 4. Student's Book*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press. 2009. Str. 64.
4. MARENTIČ Požarnik, B. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS. 2000.
5. NOVAK, L. *Formativno spremljanje in e-listovnik*. [Online]. Smernice in gradivo za učitelje v projektu Inovativne pedagogike 1:1 v luči kompetenc 21. stol. [Citirano 3. 8. 2016; 8.53]. Dostopno na spletnem naslovu: https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=287456.
6. SALERNO D. *Australia Top Ten Things to Do*. [Online]. YouTube. [Citirano 15. 8. 2016; 10.30]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.youtube.com/watch?v=KcASrjY4O-4.
7. WILIAM, D. *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. V: O naravi učenja. Ljubljana: ZRSŠ. 2013.

Vrtci občine Žalec

Ema Selič

LGBT ALI »MAVRIČNE« DRUŽINE

LGBT OR »RAINBOW« FAMILIES

Povzetek

Bistvo družine je, da se člani družine med seboj spoštujejo, sporazumevajo in skupaj rešujejo težave, nikakor pa bistva družine ne definira spolna usmerjenost starša. V teoretičnih izhodiščih je najprej predstavljen pojem LGBT in mavrične družine, nato istospolno starševstvo ter tematika o istospolni družini v vrtcu. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati polstrukturiranega fokusnega intervjuja, ki sem ga izvedla s petimi vzgojitelji vrtca v Savinjski regiji. Rezultati kažejo, da večina vzgojiteljev izraža pozitivno stališče do istospolnega starševstva, vendar menijo, da v mavrični družini vendarle drugače vzgajajo kot v heteroseksualni družini. Vzgojitelji v vrtcu vključujejo tematiko o družinah, večina pa v vsebino ne vključuje istospolne družine. Kljub temu bi vzgojitelji ravnali profesionalno in odgovorno ter ne bi delali razlik med otroki in starši heteroseksualnih in istospolnih družin.

Ključne besede: istospolno starševstvo, »mavrične« družine, predšolska vzgoja, predšolski otroci

Abstract

The essence of family is defined by the fact that family members respect each other, communicate and solve problems together, and not by the parents' sexual orientation. Theoretical starting points begin with the presentation of the concepts of LGBT and rainbow families and then continue with same-sex parenting and the topic of same-sex families in preschool. The empirical part presents the results of the semi-structured focus interview which I conducted with five preschool teachers in the Savinjska region. The results show that the majority of preschool teachers express a positive view on same-sex parenting but believe that rainbow families raise their children differently than heterosexual families. Preschool teachers include the topic of family in preschool but most of them do not include the content of same-sex families. Nevertheless, preschool teachers would act professionally and responsibly, if they did not make distinctions between children and parents from heterosexual and same-sex families.

Key words: same-sex parenting, 'rainbow' families, preschool education, preschool children

1 Uvod in teoretična izhodišča

LGBT in 'mavrične' družine

LGBT je krovni pojem. Zajema heterogeno skupino lezbičnih, gejevskih, biseksualnih transspolnih oseb, ki se zaradi večjega učinka združujejo, da bi na lokalni in mednarodni ravni dosegle boljšo družbeno zastopanost ter si pridobile več politične podpore (Takacs 2009, str. 69). Izraz mavrična družina izhaja iz ZDA iz časov aktivnega boja LGBT populacije za enakopravnost z raznospolnimi pari. Njihov simbol je mavrica (Zaviršek v Pertič Gombač 2012).

Mavrične družine v Sloveniji so začele zahtevati svoj prostor tako znotraj heteronormativne družinske skupnosti kakor tudi v LGBT gibanju. LGBT starši so ustanovili skupino 'roza staršev' z imenom Rozalija. Deluje prek internetnega foruma kot skupinska podpora tako za tiste, ki otroke že imajo, kakor za tiste, ki družinsko življenje šele načrtujejo. Spodbuja ozaveščanje, povečuje moč uporabnikov in zagotavlja zajemno podporo (Sobočan 2012). Četudi trdimo, da postajajo istospolne družine čedalje vidnejše, pa moramo dodati, da to ne odpravlja njihove nevidnosti. Nebiološki starši v mavrični družinah so pravno še vedno nevidni. To hkrati ustvarja in vzdržuje kulturne drže do neheteroseksualnih družin in partnerstev, ki žal še vedno oblikujejo družbeno nezaželjeno obliko družinskega življenja (prav tam).

Istospolno starševstvo

Človeku in njegovemu razvoju bo vedno potrebno starševstvo. Starša predstavljata poseben sistem dveh odraslih oseb, ki mu cilj predstavlja skrb za potomstvo, vzgojo in nego otrok. Osnovno poslanstvo staršev je dajanje ljubezni in spoštovanje, ne glede na njihovo spolno usmerjenost. Težave, s katerimi se srečujejo homoseksualni starši, nastajajo zaradi družbene netolerantnosti, ker jih družba vedno potiska na rob. Raziskave, ki se ukvarjajo s tematiko odraščanja otrok v istospolnih družinah, nam po navedbah A. Hočevar (2009) dokazujejo, da istospolna usmerjenost enega ali obeh staršev ne vpliva negativno na otrokov razvoj. Zasledimo razlike med otroki, ki odraščajo v različnih oblikah družin, vendar pa te razlike niso statistično pomembne.

Istospolni pari v Sloveniji so se šele v zadnjem času začeli zavedati svoje pravice do starševstva in jo začeli udejanjati. Starši v trenutni družbeni klimi doživljajo nenehne pritiske, na primer, da morajo upravičevati in dokazovati primernost družinskega življenja in se boriti za priznanje starševskega statusa obeh staršev, tako na simbolni kot pravno-formalni ravni (Sobočan 2012, str. 49).

Tematika o istospolni družini v vrtcu

Pri prepoznavanju in sprejemanju vseh oblik družin in družinskih skupnosti, tudi istospolnih družin, imajo poleg družine, v kateri posameznik živi, pomembno vlogo vrtci in predšolska vzgoja. Ena prvih institucij, v katero je posameznik vključen, je prav vrtec, saj je dopolnilni člen družine oziroma družinske vzgoje. Skupaj z družino opravlja primarno socializacijo. Ta je ključna za vsakega posameznika in njegov nadaljnji razvoj, kajti otroci izoblikujejo osebnost in vedenjske vzorce še pred začetkom šolanja (Hribar v Tuš Špilak 2010, str. 351).

N. Tuš Špilak (2010) ugotavlja, da otroci v vrtcu preživijo pomemben del razvojnega obdobja. Zato je izjemno pomembno, da se pri delu v vrtcu prepletajo različna področja dejavnosti in da vzgojno delo usmerjajo skupna načela, ki so v Kurikulumu za vrtce (1999). Različne raziskave (Bercht v Tuš Šilak 2010, str. 359) dokazujejo pomembnost seznanjanja otrok že pred tretjim letom starosti, da imajo nekateri otroci očeta in mamo, drugi dve mami ali dva očeta, tretji živijo samo z mamo ali samo z očetom itd. Vrtci oziroma v njih zaposleni strokovni delavci imajo kot izvajalci primarne socializacije poleg staršev pri sprejemanju razlik pomembno vlogo. Prav tako Bercht (v Švab in Urek 2006, str. 148) pojasnjuje, da tuje raziskave dokazujejo, da tisti otroci, ki so imeli izkušnjo, da so vzgojitelji in pedagogi v vrtcih in šolah ob pogovorih o družinah enakovredno govorili o različnih družinah, niso imeli težav, da bi se počutili manjvredne ali drugače prikrajšane, ker ne živijo 'normalni' družini. Njihovi sovrstniki so bili občutljivejši za razlike in sposobnejši, da jih umestijo v bogastvo osebnih izkušenj brez vnaprejšnjih negativnih sodb.

2 Empirični del

Opredelitev raziskovalnega problema

K. Hribar (v Tuš Špilak 2010, str. 351) pravi, da imajo pri prepoznavanju in sprejemanju vseh oblik družin in družinskih skupnosti, tudi istospolnih družin, poleg družine, v kateri posameznik živi, pomembno vlogo vrtci in predšolska vzgoja. Zato želim pridobiti vpogled v stališča vzgojiteljev glede istospolnega starševstva in do vzgoje v mavrični družini. Zanima me, ali vzgojitelji vključujejo tematiko istospolnih družin v vrtcu ter kako bi/so se odzvali, če bi skupino obiskoval otrok iz mavrične družine.

Raziskovalna vprašanja

1. Kakšna stališča imajo vzgojitelji o istospolnem starševstvu?
2. Kakšna stališča imajo vzgojitelji do vzgoje v mavrični družini?
3. Ali in kako vzgojitelji vključujejo tematiko o istospolni družini v vrtcu?
4. Kako so se ali bi se vzgojitelji odzvali, če je ali če bi skupino obiskoval otrok iz mavrične družine?

Opis vzorca

Vzorec je bil neslučajnostni in namenski. V raziskavo sem vključila pet vzgojiteljic vrtca v Savinjski regiji, v starosti od 26 do 55 let, s peto, šesto in sedmo stopnjo izobrazbe. Instrument raziskave je bil seznam ključnih vprašanj (priloga 1), ki so bila podlaga za polstrukturirani fokusni intervju.

Rezultati raziskave

Stališča vzgojiteljic o istospolnem starševstvu

Pri vprašanju, kakšen je njihov odnos do homoseksualnosti in kakšna so njihova stališča, so štiri vzgojiteljice menile, da nimajo nobenih zadržkov ali predsodkov. Ena vzgojiteljica je bila mnenja, da ima do njih nevtralen odnos in je ne motijo, dokler ne posegajo v njen osebni prostor. N. Tuš Špilak (2014, str. 73) meni, da je nevtralno stališče vzgojiteljic do homofobije

enako kot v primerih kateregakoli diskriminatornega vedenja (rasizma, seksizma) nesprejemljivo. Nevtralno stališče odgovornih namreč okolici sporoča, da je takšno sprejetje sprejemljivo. Odgovornost strokovnih delavk je, da v primerih nesprejemljivih dejanj vedno nastopijo odločno, to dejanje obsodijo, obenem pa otroke poučijo, zakaj je tako početje nesprejemljivo.

Štiri vzgojiteljice so odgovorile, da so istospolno usmerjeni ljudje lahko prav tako primerni in dobri starši, saj heteroseksualnost staršev ni zagotovilo za boljšo vzgojo; ena vzgojiteljica je imela pomisleke in je menila, da sta za vsestranski razvoj otroka primernejšaheteroseksualna starša. Zavedala pa se je, da so tudi pri heteroseksualnih starših velikokrat navzoče okoliščine, ki niso ugodne za vzgojo otrok (alkohol, droge, nasilje). Raziskave (Children with Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents 2013) so pokazale, da se otroci, ki živijo z istospolnimi starši ne razlikujejo od otrok, ki živijo s heteroseksualnimi starši, glede emocionalnega delovanja, seksualnih preferenc, spolne vloge in spolne identitete.

Vse vzgojiteljice so odgovorile, da ne poznajo raziskave o istospolnem starševstvu, ampak občasno zasledijo kakšen članek na to temo ali pa spremljajo shode za pravico lezbijk in gejev. Številne raziskave (Patterson Chan 1996, Brewaeys, Hall 1997, Parks 1998, Tasker 1999, Patterson 2000, Perrin 2002 idr., v Sobočan 2009) potrjujejo, da ni nobenih empiričnih dokazov, da bi lezbijke in geji starševali slabše kot heteroseksualna populacija. Pri vprašanju o legalizaciji istospolnega starševstva pri nas so bile štiri vzgojiteljice za legalizacijo. Svoje odločitve so utemeljevale, da ne glede na spolno usmerjenost staršev je predvsem pomembno, da so otroci srečni ter da dobivajo starševsko ljubezen in naklonjenost. Ena vzgojiteljica je bila proti legalizaciji istospolnega starševstva. Svoja prepričanja je zagovarjala s tem, da sta za vsestranski razvoj otroka primernejša heteroseksualna starša. Glede argumentov proti istospolnem starševstvu so bile tri vzgojiteljice mnenja, da otroci ne bi imeli težav s spolno identiteto, saj nam je ta prirojena. Ena vzgojiteljica o tem ni razmišljala, ena vzgojiteljica pa je bila mnenja, da je povsem mogoče, da bodo otroci tudi istospolno usmerjeni, saj lahko povzamejo vzorec od staršev. S. Golombok (v Švab in Urek 2006, str. 146) poudarja, da je pri preučevanju spolnih razlik v vedenju otrok v različnih tipih družin nujno treba ločevati med spolno identiteto, spolnimi vlogami in spolno usmerjenostjo. Različne študije izvedene z zelo različnimi metodologijami in na različnih med seboj oddaljenih geografskih, socialnih in kulturnih območjih so pokazale podobne rezultate.

Spolna identiteta otrok, ki so odrasli pri lezbičnih in gejevskih starših, se ni razlikovala od spolne identitete otrok iz heteroseksualnih družin. Otroci so se identificirali s svojim biološkim spolom in niso kazali nikakršne zmedenosti glede svoje spolne identitete (prav tam).

Vse vzgojiteljice so se strinjale, da bi otroci istospolnih staršev naleteli na več odklanjanja in preprek tradicionalno usmerjene družbe. Menile so, da je v naši družbi drugačnost večkrat negativno sprejeta in bi bili otroci istospolnih staršev izpostavljeni. Menijo, da bo potreben čas in večja strpnost drug do drugega. Študije kažejo (Švab in Urek 2006, str. 147), da so otroci iz istospolnih družin vse do adolescence med vrstniki enako priljubljeni kot otroci iz heteroseksualnih družin. Med adolescenco pa se slika nekoliko spremeni. Če druge otroke zbadajo zaradi njihovega socialnega statusa ali telesnih značilnosti, otroke iz istospolnih družin pogosteje zapostavljajo zaradi spolne usmerjenosti njihovih staršev. Vendar pa raziskave (prav tam) narejene med mladostniki in odraslimi, ki so odraščali v istospolnih družinah, ne kažejo, da bi imeli ti več ali gobje psihološke težave kot njihovi vrstniki, ki so odraščali v heteroseksualnih družinah. Ne občutijo pogosteje tesnobe, niso depresivnejši in ne iščejo pogosteje strokovne pomoči.

Stališča vzgojiteljic o vzgoji otrok v mavričnih družinah

Vzgojiteljice so odgovorile, da niso slišale za okrajšavo LGBT. Tri vzgojiteljice so odgovorile, da tudi o mavrični družini niso slišale, dve vzgojiteljici pa sta povedali, da sta ta pojem slišali v času, ko se je veliko govorilo o sprejetju novega Družinskega zakonika. LGBT je okrajšava za lezbijke, geje, biseksualne in transspolne osebe, ki se pogosto združujejo, da bi na lokalni in mednarodni ravni dosegle boljšo družbeno zastopanost (Takacs 2009). Pojem mavrična družina izhaja iz ZDA, iz časov aktivnega boja LGBT populacije za enakopravnost z raznospolnimi pari. Njihov simbol je mavrica (Zaviršek v Pertič Gombač 2012).

Pri vprašanju, kakšno je njihovo stališče do mavričnih družin, so tri vzgojiteljice odgovorile, da imajo do njih pozitivna stališča, saj ima vsak pravico do svojega življenja, ena vzgojiteljica je povedala, da so njena stališča nevtralna, ena vzgojiteljica pa je bila mnenja, da je bolje, če otrok odrašča z mamo in očetom. D. Zaviršek (v Pertič Gombač 2012) pravi, da ni nobene

strokovne ustanove, ki bi trdila, da otroci v istospolnih družinah trpijo pomanjkanje. Njihov razvoj je odvisen od tega, kako dobra sta starša, ne pa katerega spola sta.

Vse vzgojiteljice so odgovorile, da ne poznajo nobene mavrične družine. Ena vzgojiteljica je dodala, da pozna istospolna partnerja, ki živita v istem kraju kot ona. Sta zelo družabna, skrbita za povezanost ljudi in ljudje ju sprejemajo, takšna kot sta, saj svoje spolne usmerjenosti ne poudarjata. V Sloveniji lahko življenje istospolnih družin označimo predvsem s pojmom nevidnost (nevidnost v simbolnem, pravnem in družbenem pomenu). Zaradi pričakovane nestrpnosti in negativnih odzivov do neheteronormativne družinske realnosti pa privolitev v nevidnost oziroma ohranjanje nevidnosti postane strategija mavričnih družin. Ta ni omejena samo na javno življenje, ampak včasih sega tudi v družinsko življenje; to pomeni, da včasih starši niso razkriti niti pred svojimi otroki. Popolnoma drugače pa je pri mlajših družinah, kjer starši z otroki o svoji mavrični družini govorijo od začetka. Iz psihološke perspektive je najtežje tistim otrokom, ki ne dobijo podpore staršev. Slednjo pa se dobi že s tem, da se nekaj normalizira (Sobočan 2012).

Dve vzgojiteljici sta odgovorili, da ni bistvenih razlik pri vzgoji v istospolni ali heteroseksualni družini, ena vzgojiteljica je menila, da je vzgoja v mavrični družini nehote drugačna, dve vzgojiteljice pa sta menili, da vzgoja v istospolni družini poteka drugače. Menita, da je odnos med staršema drugačen ter da ima otrok zgled samo enega spola. Številne tuje raziskave (prav tam, str. 40) so pokazale, da ni razlik med otroki, ki odrastejo v istospolnih družinah, in tistimi, ki odrastejo v različno spolnih družinah, ne v otroštvu, ne v mladosti, ne v odrasli dobi.

Vključitev tematike istospolnih družin v vrtcu

Odgovori vzgojiteljic so bili enaki, da vedno vključujejo temo o družinah, saj je družina otrokom blizu in je pozitivno sprejeta pri starših in drugih ljudeh. Tematiko vključujejo priložnostni in načrtovano. Na vprašanje, ali in kako vključujejo v vsebino tudi istospolne družine, so tri vzgojiteljice povedale, da do zdaj v vsebino niso vključevale istospolne družine. Razlogi, da istospolnih družin niso omenjale, so bili, da ni bilo potrebe, ker noben otrok iz skupine ne izhaja iz istospolnih družin ter da o tem niso razmišljale. Ena vzgojiteljica je odgovorila, da prek slikovnih aplikacij predstavi istospolne družine, vendar teme ne poglablja, ena vzgojiteljica pa je povedala, da je otrokom predstavila zgodbo In s Tango smo

trije. Otroci so vsebino o različnosti zelo dobro sprejeli, odziv staršev pa je bil zadržan. Rezultati raziskave v vrtcih v Sloveniji (Tuš Špilak (2014, str. 75) so pokazali, da 32,3 % vprašanih strokovnih delavcev med obravnavanjem različnih oblik družin omenja tudi istospolno družino, 44,2 % jih istospolne družine ne omenja, 23,5 % pa jih meni, da se ta tematika ne nanaša na njihov oddelek. Nevključevanje istospolne družine v vsebino je v nasprotju s Kurikulumu za vrtce (1999), v katerem je zapisano, da otrok v vrtcu spoznava različne oblike družine in družinskih skupnosti. Pomembno je, kot poudarja Pan (v Tuš Špilak 2010), da se tudi v vrtcih obravnava vprašanje spola, spolne usmerjenosti in istospolne družine. Izogibanje tematiki eksplicitno kaže, kako prikrito homofobični so vsi, ki trdijo, da v njihovi bližini ni takšnih družin.

Odziv vzgojiteljic, če je ali če bi skupino obiskoval otrok iz mavrične družine

Na vprašanje, če je skupino kdaj obiskoval otrok iz mavrične družine, so vse vzgojiteljice odgovorile, da niso imele takšne izkušnje. A. M. Sobočan (2012, str. 37) pravi, da je že prva raziskava o mavričnih družinah v Sloveniji (Sobočan 2009) pokazala, da je nepoznavanje tovrstnih neheteronormativnih oblik družinskega življenja skupaj s prevlado bioloških odnosov sprožilo vprašanje, kot sta: »Čigav je pravzaprav ta otrok? Katera je otrokova prava mama?« Ti primeri kažejo, da ljudje podobe, ki jih vidimo, umeščamo v spoznavne modele, ki jih poznamo. Tako je istospolni par z otrokom viden kot mati s prijateljico ali oče z otrokovim stricem ali pa mati in varuška.

Vzgojiteljice so bile enotnega mnenja, da ne bi bilo nobenih težav, če bi skupino obiskoval otrok iz mavrične družine. Ravnale bi profesionalno in ne bi delale nobenih razlik med otroki in starši heteroseksualnih in istospolnih družin.

3 Zaključek in ugotovitve

Bistvo družine je v tem, da se člani družine med seboj spoštujejo, si zaupajo, komunicirajo in skupaj rešujejo težave. Nikakor pa bistva družine ne definira spolna usmerjenost starša.

Rezultati opravljene raziskave kažejo, da večina vzgojiteljic izraža pozitivno stališče do istospolnega starševstva in so naklonjene njegovi legalizaciji. Svoje odgovore so podkrepile z mnenjem, da je pomembnejša starševska ljubezen, sprejetost, spoštovanje, zaupanje in

komunikacija kot pa spolna usmerjenost staršev. Vzgojiteljice so izrazile skrb na odziv družbe glede tovrstnega starševstva. Presenetila me je ugotovitev, da čeprav nobena vzgojiteljica ni zasledila nobene raziskave, ki govori o istospolnem starševstvu, večinoma menijo, da vzgoja v mavrični družini ni primerljiva z vzgojo otrok v družini moškega in ženske. Večina vzgojiteljic meni, da v istospolni družini vendarle drugače vzgajajo kot v heteroseksualni družini. Menim, da lahko več škode kot spolna usmerjenost staršev povzročijo predsodki, ki so v družbi navzoči. Vsem vzgojiteljicam se zdi vključevanje tematike o družinah primerno, kljub temu pa večina vzgojiteljic ne vključuje v vsebino tudi istospolne družine. Razveselil pa me je odgovor vzgojiteljic, da če bi skupino obiskoval otrok iz istospolne družine, bi vse vzgojiteljice ravnale profesionalno in odgovorno. Menijo, da bi s tem tudi otroke učile strpnosti, sprejemanja drugačnosti in različnosti ter ob tem izobraževale tudi sebe.

Otroci imajo pravico do staršev (Hočevar 2009, str. 215), ne glede na to, kako so ti spolno usmerjeni. Prav tako imajo pravico do uživanja posebnega varstva in življenja v okolju, kjer jih ne bo strah diskriminacije in stigme. Raziskave (prav tam) kažejo, da med otroki ni statistično pomembnih razlik glede oblikovanja spolne identitete, spolne vloge, emocionalnega in kognitivnega razvoja ter psihološke in vedenjske prilagojenosti.

Vrtec je pomembna institucija, s katero se otroci in starši srečajo že zelo zgodaj v predšolskem obdobju. Pomembno je, da strokovne delavke otroke spodbujamo in vzgajamo v duhu spoštovanja človekovih pravic, medsebojnega spoštovanja in sprejemanja različnosti. Zavedati se moramo, da je vsak otrok individuum, ki mu je treba omogočiti varno okolje, v katerem se bo počutil sprejetega, ne glede na to, v kakšni družini živi in kdo so njegovi starši. N. Tuš Špilak (2010, str. 359) pravi, da moramo strokovni delavci v vrtcu otroke vzgajati v duhu sprejemanja razlik, ki ne pomenijo groženj, temveč bogatijo naš vsakdan. Z raziskavo sem prišla do spoznanja, da je najlažje soditi iz dejstev, ki so razširjena v javnosti. Spoznala sem, da je znanje tisto, kar potrebujemo, da lahko zapolnimo praznino nevednosti. Šele takrat lahko začutimo sočloveka, ga spoštujemo in razumemo. Spreminjanje mnenja družbe pa se začne pri posamezniku.

4 Viri in literatura

1. *CHILDREN with Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents*. 2013. [Pridobljeno 6. 12. 2014]. Dostopno na spletnem naslovu: [http://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-with-Lesbian-Gay-Bisexual-and-Transgender-Parents-092.aspx.
2. HOČEVAR, A. Otroci v družinah gejev in lezbijk. *Sodobna pedagogika*. 2009, 4. Str. 204–217.
3. KURIKULUM za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999.
4. PERTIČ Gombač, M. *Dr. Darja Zaviršek o knjigi »Mavrične družine gredo v šolo«*. 2012. [Pridobljeno 8. 12. 2014]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.primorske.si/Priloge/7--Val/Dr-Darja-Zavirsek-o-knjigi-Mavricne-druzine-grejo-.aspx.
5. SOBOČAN, A. M. Istospolne družine v Sloveniji. *Socialno delo*. 2009, feb.-jun., let. 48, št. 1/3, (tematska številka Socialno starševstvo). Str. 65–86.
6. SOBOČAN, A. M. Starši iz mavričnih družin v Sloveniji. V: Zaviršek, D in Sobočan, A. M. *Mavrične družine grejo v šolo*: perspektive otrok, staršev in učiteljic, Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 2012.
7. ŠVAB, A. IN UREK, M. Nove partnerske in družinske oblike – primer istospolnih partnerskih zvez in družin v Sloveniji. V: *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: ANNALES. 2006.
8. TAKACS, J. Mlade LGBT-osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja. *Sodobna pedagogika*. 2009, 4. Str. 48–67.
9. TUŠ Špilak, N. Obravnavanje istospolnih družin v slovenskih vrtcih. *Socialno delo*. 2010, letn. 49, št. 5-6, (tematska številka Istospolna partnerstva in družine). Str. 351–360.
10. TUŠ Špilak, N. *Queerovski pristop k vzgoji*: primer obravnave pravljice In s Tango smo trije v Slovenskih vrtcih. 2014. [Pridobljeno 10. 12. 2014]. Dostopno na spletnem naslovu: http://druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2014/75/4/.

5 Priloge

Priloga 1: Vprašanja, ki so bila podlaga za polstrukturirani fokusni intervju za vzgojitelje

1. Kakšen je vaš odnos do homoseksualnosti in kakšna so vaša stališča?

2. Ali menite, da so istospolno usmerjeni ljudje lahko primerni starši? Poznate kakšno raziskavo o istospolnem starševstvu?

3. Kaj menite o legalizaciji istospolnega starševstva pri nas? Lezbične mame in gejevski očetje – grožnja za otroke. Ali bodo otroci imeli težave s spolno identiteto? Bodo otroci stigmatizirani?

4. Ali ste slišali za LGBT ali mavrične družine?

5. Kakšno je vaše stališče do njih? Ali poznate kakšno istospolno družino?

6. Ali menite, da vzgoja v mavrični družini poteka drugače kot vzgoja v heteroseksualni družini?

7. Ali v vaši skupini vključujete tematiko o družinah? Ali in kako vključujete v vsebino tudi mavrične družine? Če mavričnih družin niste omenjali, kakšen je bil razlog za to?

8. Ali je kdaj vašo skupino obiskoval otrok iz mavrične družine? Če je odgovor DA – kako ste se odzvali do otroka, staršev? Če je odgovor NE – kako bi se odzvali do otroka, staršev?

Ekonomska šola Celje

Simona Sever Punčoh

PREBUDIMO V MLADIH ČUT ZA DRUGAČNOST

RAISE YOUTH'S SENSE OF AWARENESS FOR DIFFERENCE

Povzetek

Čeprav lahko drugačnost opredelimo na ravni definicije, je v družbi pojmovana na podlagi posameznikove percepcije sveta ali okolja, v katerem prebiva. V sodobni družbi ima drugačnost pozitivno in negativno raven: po eni strani se želi posameznik razlikovati od drugih, biti nekaj posebnega, stopiti iz skupine, kar bi lahko poimenovali tudi individualnost, po drugi pa noče na noben način izstopati in biti drugačen, saj se boji, da ga bo družba oz. skupina izločila. Prav to je posebej očitno pri mladostnikih, ki venomer hodijo po robu omenjenih ravni – želijo izstopati med vrstniki, vendar se hkrati bojijo, da jih bodo le-ti izločili. Bistvo pa je, da posameznik spoštuje druge, ne glede na to, kako »drugačni« so in šola je prostor, v katerem je potrebno spodbujati pozitivno naravnanost do drugačnih in mladostnike naučiti sprejemanja in spoštovanja drugih. V članku so predstavljeni izsledki kratke raziskave o sprejemanju drugačnosti med mladimi in primer delavnice za krepitev pozitivne naravnanosti do drugačnih.

Ključne besede: drugačnost, individualnost, sprejemanje drugačnosti, mladostniki, šola

Abstract

Although the term difference can be defined, our society perceives difference on the basis of one's perception of the world or the surroundings, where he or she lives in. In modern society difference has positive and negative connotation: on the one hand an individual wishes to be different from others, to be someone special, to stand out from a group, which can be defined as individuality, on the other hand he or she does not want to stand out in any way as he or she is afraid of alienation from the group. This is typical for adolescents who at the same time wish to stand out from their peers and are also afraid of being eliminated from them. It is essential that an individual respects others no matter how different they are and that school is a place where positive attitude to difference should be encouraged and where accepting and respecting difference should be taught. The results of the short research on accepting difference among youth and an example of a workshop for developing positive attitude to difference are presented in this article.

Key words: difference, individuality, accepting difference, youth, school

1 Uvod in teoretična izhodišča

1.1 Drugačnost in individualnost

Pojem drugačnosti oz. diferentnosti označuje lastnost, značilnost drugačnega (Slovar slovenskega knjižnega jezika). Tesno je povezan s pojmom individualnost, ki pomeni vse lastnosti oz. značilnosti, ki jih ima človek kot posameznik (prav tako po SSKJ). Drugačnost oz. individualnost se lahko nanaša tako na značajske poteze kot fizične posebnosti človeka, njegov življenjski slog, osebno okolje itd. V družbeni konotaciji lahko zaznamo pojem drugačnosti kot izraz, ki se nanaša predvsem na precej očitne, poudarjene značajske in fizične lastnosti človeka (npr. invalidnost) in homoseksualno spolno usmerjenost, medtem ko izraz individualnost pomeni nekakšne potrošniško usmerjene značilnosti posameznika (npr. individualni življenjski slog, način prehranjevanja, oblačenja…). Individualnosti lahko pripišemo osebni, po lastnih željah ustvarjeni življenjski slog in vsakdanje ravnanje, drugačnost pa večinoma ni pogojena z lastnostmi, ki bi si jih posameznik izbral sam, temveč so posledica nehotenih naravnih danosti. Tako lahko rečemo, da pomeni individualnost svobodo posameznikovih odločitev, ki ga dvignejo iz družbene mase, povprečja, drugačnost pa kategorijo, ustvarjeno proti lastni volji in je pogojena s tendenco, da bi se posameznik zlil s skupino, ji postal vsaj podoben. V tem smislu sta si drugačnost in individualnost torej nasprotna pojma. Drugačnost ima nekakšen negativen predznak, individualnost pa je pozitivno sprejeto ravnanje, celo zaželeno, čeprav, kot navedeno na začetku, pomensko med tema izrazoma ni razlik. Lahko pa sklepamo, da si posameznik želi biti individualen, kar je v sodobni potrošniški družbi tudi trend, boji pa se biti drugačen v smislu, biti negativno zaznamovan bodisi zaradi telesnih, značajskih ali socialnih značilnosti. V nadaljevanju bom uporabljala izraz drugačnost, saj je najpogosteje uporabljen tudi v šolskem prostoru tako med dijaki kot strokovnimi delavci v izobraževalnem sistemu. Redkokdaj slišimo, da bi kdo rekel »Ta oseba je individualna.«, večinoma se uporablja formulacija »Ta oseba je drugačna.«.

1.2 Drugačnost v šoli

Predstavljena problematika drugačnosti v šoli se nanaša na mladostnike, stare od 14 do 20 let, torej gre za življenjsko fazo populacije, ki se večinoma izobražuje na sekundarnem nivoju

in intenzivno išče svoj prostor pod soncem, se poskuša uveljaviti v svojem okolju, kjer prebiva, v družinskem okolju in seveda med sovrstniki v šoli. Gre torej za srednješolsko mladino, ki je vključena v vzgojno-izobraževalni proces in pri kateri je faza socializacije načeloma zaključena.

Kot sem že omenila, je šola prostor, kjer se vsakodnevno srečujejo udeleženci izobraževanja, torej učenci in dijaki, ki imajo vsak svoje karakterne, fiziološke, kulturne in socialne dispozicije. In gre za čas, ko se mlade osebe prebijajo oz. učijo prebijati v ospredje, pri čemer naletijo na celo vrsto konfliktov tako z družino kot s sovrstniki. Močno se krhajo vezi s starši, saj gre za obdobje osamosvajanja, iskanja svojih poti, zelo se začnejo zavedati sami sebe, svojih posebnosti (še posebej, če gre za negativne) in na tej točki lahko nastane problem, ko posameznik zaradi neke svoje očitne (posebej zunanje) posebnosti, drugačnosti postane predmet izzivanja okolice, konflikta z njo in s samim s seboj. V tem obdobju je pomembno, da mladostniki dobijo in imajo podporo in razumevanje okolja, v prvi vrsti svoje družine in pedagogov v šoli, izjemnega pomena pa je tudi prijateljstvo med sovrstniki.

Izzivanje okolice se manifestira v obliki posmehovanja, etiketiranja, šikaniranja, včasih (k sreči opažamo, da se to zgodi vendarle v redkih primerih) pa to preraste tudi v težje verbalno ali fizično nasilje. Naloga pedagogov je, da opazujejo procese in interakcije, ki se dogajajo v šoli, jih zaznajo in evidentirajo ter po potrebi ukrepajo. Pred dobo virtualnih socialnih omrežij je bilo ravnanje mladostnikov moč opazovati samo v šoli in izven nje, torej v realnem okolju, danes, v dobi informacijsko-komunikacijske tehnologije, pa se je to razširilo še na splet, kjer pa je dogajanje zaradi obilice informacij težko obvladovati. Tako opažamo pogosto nasilno komunikacijo na socialnih omrežjih in po elektronski pošti ter v obliki SMS-sporočil.

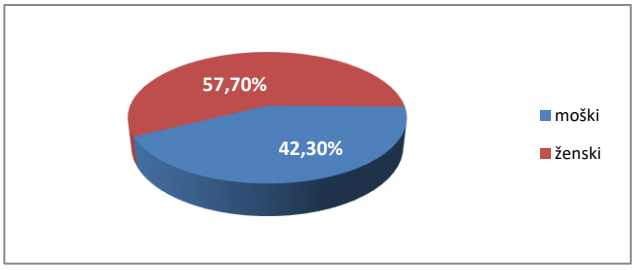
Pedagoško delo ne pomeni samo izobraževanja, podajanja splošne ali strokovne teorije, temveč je (ali pa predvsem) vzgojno delo. Zaradi tega so učitelji, razredniki in drugi strokovni delavci dolžni temeljito opazovati dogajanje v skupnosti, ki jo poučujejo ali imajo skrb zanjo. Vse odklonilne vzorce je potrebno jemati resno, jih preučiti in najti ustrezno rešitev. V ta namen sem želela preučiti odnos dijakov do določenih pojavov, katerim so mladi zelo izpostavljeni in njihovo strpnost do njih.

2 Hipoteze in predstavitev empiričnega dela

2.1 Podatki o izvajanju ankete

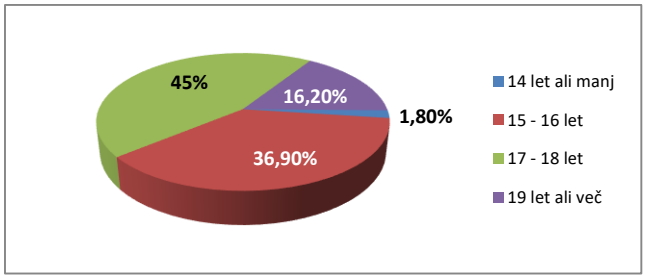
Anketo o sprejemanju drugačnosti sem izvedla v juniju 2016, in sicer jo je preko spleta izpolnilo 111 celjskih srednješolcev. Vsebovala je 22 vprašanj, od katerih je bilo 18 z vnaprej podanimi možnimi odgovori, na 4 pa so anketiranci pisali proste odgovore oz. mnenja.

Glede na spol je odgovarjalo nekoliko več dijakinj (57,7 %) kot dijakov (42,3 %).



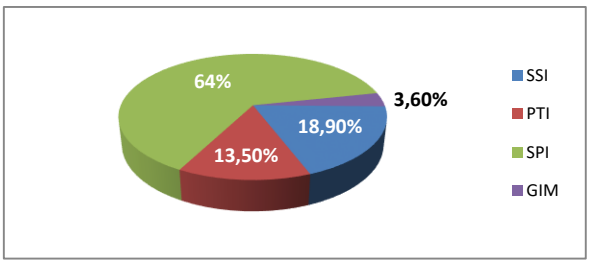
Graf 1: Spol

Anketirani mladostniki so bili v večini stari nad 17 let (več kot 61 % vprašanih).



Graf 2: Starost

Glede na izobraževalni program je večina anketiranih dijakov obiskovala srednje poklicno izobraževanje (SPI), nekoliko manj srednje strokovno izobraževanje (SSI), najmanj jih je obiskovalo gimnazijo (GIM), nekaj pa je bilo udeležencev poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI).



Graf 3: Izobraževalni programi

2.2 Hipoteze

Moje domneve v zvezi z razumevanjem drugačnosti oz. nekaterih pojavov, ki jih lahko označimo kot *drugačne* oz. odstopajoče od splošno priznanih norm, so naslednje:

1. Drugačnost: Mladi menijo, da so drugačni tisti, ki imajo telesne pomanjkljivosti (invalidi), homoseksualci, ljudje druge barve kože. Opazila pa sem, da so nekateri dijaki zelo odprti, razgledani, zato domnevam, da za nekatere mladostnike *drugačnost* ne obstaja.

2. Tatuji, piercingi, izstopajoče oblačenje in pričeske, drugačen socialni status, ljudje z močno izraženim karakterjem: Predvidevam, da je večina mladostnikov do teh pojavov tolerantna in jih ne motijo.

3. Cigareti in alkohol: Po mojem mnenju so mladostniki do alkohola in cigaret zelo strpni oz. se jim pitje alkohola in kajenje ne zdita nič posebnega.

4. Droge: Menim, da bodo rezultati ankete pokazali, da mlade uživanje drog moti.

5. Istospolno usmerjeni ljudje, ljudje s telesnimi posebnostmi, invalidi, ljudje drugih narodnosti in drugih verskih prepričanj: Ker se v zadnjih letih o tem veliko razpravlja, predvidevam, da so mladi do teh ljudi strpni in jih ta vrsta drugačnosti ne moti. Morda se nekoliko bolj pojavlja negativen odnos do homoseksualcev.

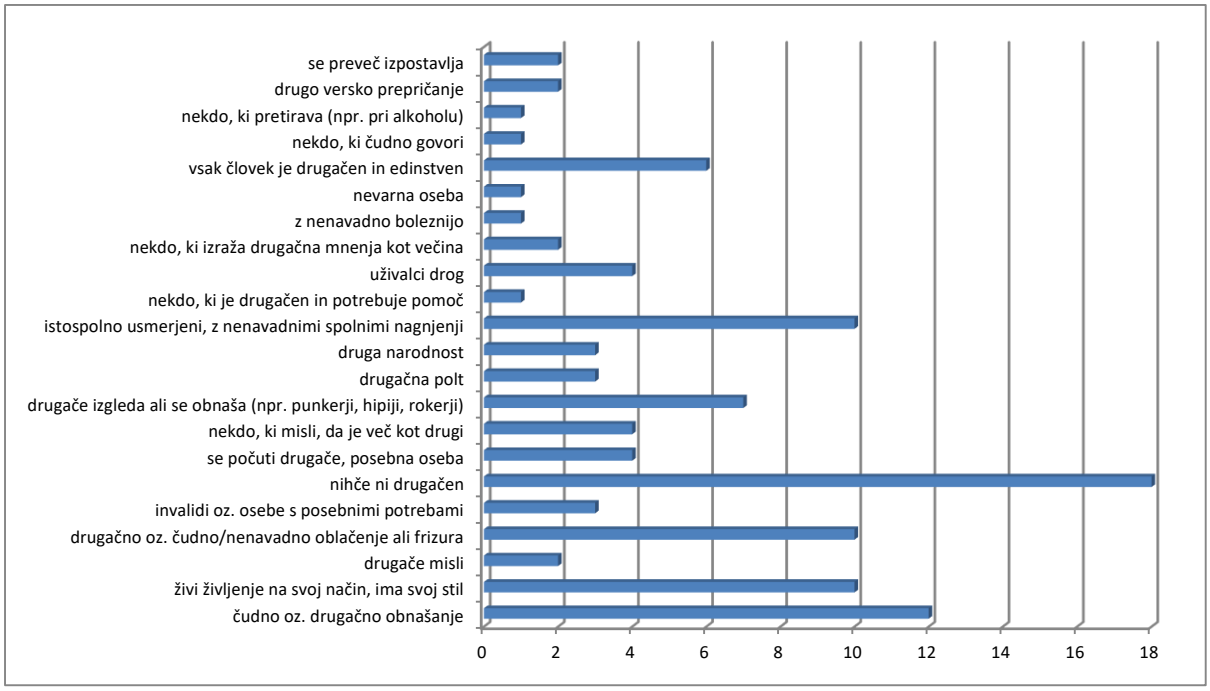
6. Pojav nestrpnosti med mladimi in posledično več psihičnega in fizičnega nasilja: Predvidevam, da bodo mladostniki potrdili mojo domnevo, da opažajo povečano mero nestrpnosti med mladimi in hkrati tudi več psihičnega in fizičnega nasilja.

7. Šola kot prostor, kjer se med seboj spoštujemo in razumemo: Menim, da bodo anketirani mladostniki podprli mojo trditev in šolo definirali kot ustanovo, v kateri je poskrbljeno, da v njej vladata spoštovanje in razumevanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

2.3 Rezultati ankete

Rezultati ankete so v veliki meri potrdili hipoteze, vendar so se pokazala tudi nekatera odstopanja, ki kažejo na to, da bo v šoli potrebno še veliko dela, da bomo med učenci oz. dijaki prebudili čut za drugačnost.

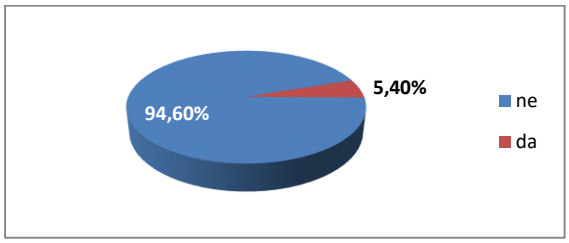
HIPOTEZA 1: Pri vprašanju, kjer so dijaki morali sami napisati, kdo je za njih drugačen, so napisali zelo veliko različnih odgovorov, najbolj pogost pa je bil presenetljivo ta, da nihče ni drugačen oz. smo vsi ljudje edinstveni.



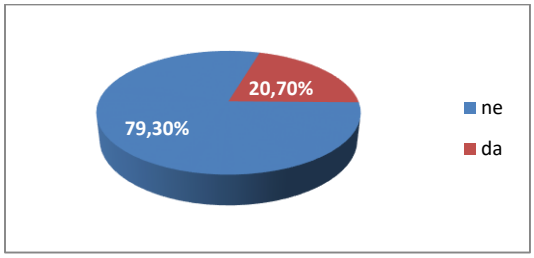
Graf 4: Napiši, kakšna oseba je zate »drugačna«

Postavljena hipoteza je tako delno potrjena, saj so bili med pogostejšimi odgovori zabeleženi tudi istospolno usmerjeni, invalidi, ljudje drugih narodnosti in polti. Anketiranci so navedli tudi odgovore, da so drugačni tisti ljudje, ki se čudno oz. drugače obnašajo, oblačijo in imajo svoj stil.

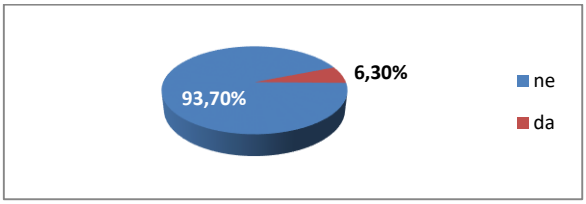
HIPOTEZA 2: Predvidevanja, da mladostnikov ne motijo ljudje, ki imajo tatuje, piercinge, izstopajoče pričeske, drugačen socialni status, ljudje z močno izraženim karakterjem in drugačnim stilom oblačenja, so se potrdila. Morda so mladi nekoliko manj strpni do ljudi z močno izraženimi značajskimi potezami.



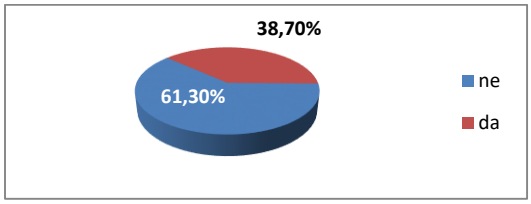
Graf 5: Ali te moti, če ima nekdo tatuje ali piercinge?



Graf 6: Ali te moti, če se nekdo nenavadno oblači, ima izstopajočo pričesko …?

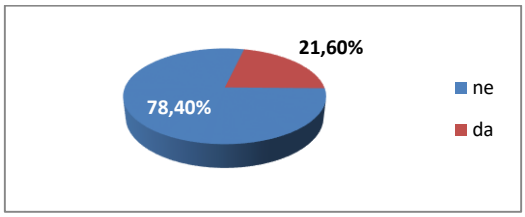


Graf 7: Ali te motijo ljudje, ki imajo drugačen socialni položaj kot ti (npr. revnejši, bogatejši, uglednejši …)?



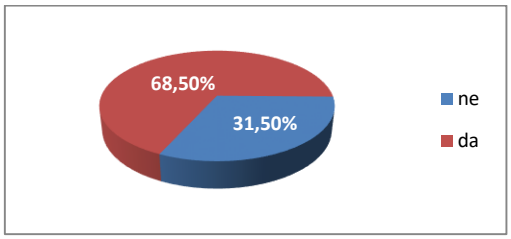
Graf 8: Ali te motijo ljudje z močno izraženim karakterjem (npr. glasni, samozavestni, samovšečni ali pa zelo tihi, neodločni …)?

HIPOTEZA 3: Moje predvidevanje, da mladostnikov ne moti pitje alkohola in kajenje cigaret, se je potrdilo. Gre za zaskrbljujoče visoko strpnost, kar je odraz celotne družbe.



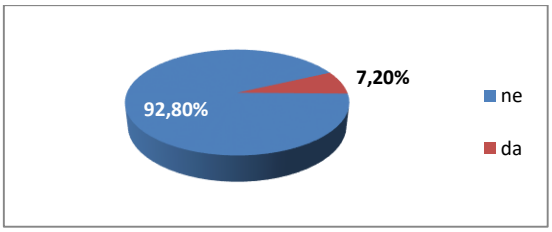
Graf 9: Ali te moti, če nekdo pije alkohol in kadi cigarete?

HIPOTEZA 4: Ta hipoteza je potrdila mojo domnevo, da v nasprotju s pitjem alkohola ali kajenjem cigaret dijake moti, če nekdo jemlje nedovoljene droge.

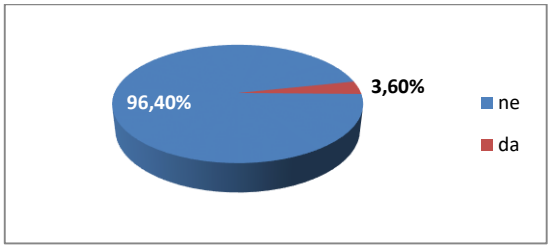


Graf 10: Ali te moti, če nekdo jemlje droge?

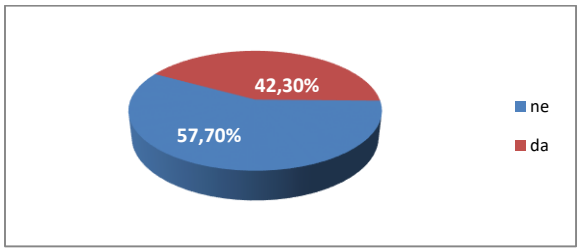
HIPOTEZA 5: Ta je predvidevala, da mladostnikov ne motijo invalidi, ljudje s telesnimi posebnostmi, homoseksualci in ljudje drugih narodnosti in verskih prepričanj. To je bilo z odgovori potrjeno, vendar velja poudariti, da kar 42,3 % dijakov motijo istospolno usmerjeni ljudje.



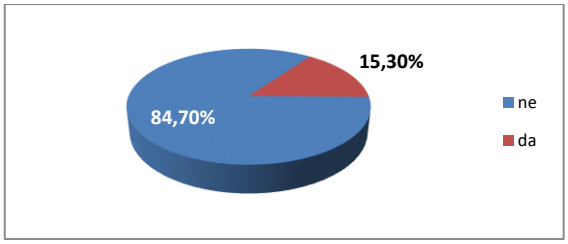
Graf 11: Ali te moti, če ima nekdo telesne posebnosti (npr. velik nos, znamenja …)?



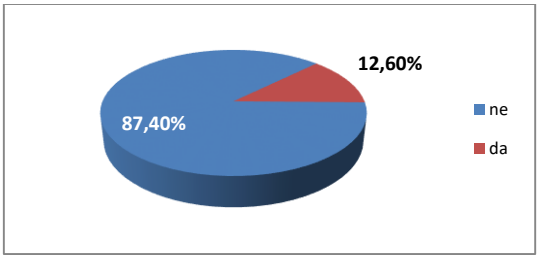
Graf 12: Ali te motijo hendikepirani, invalidni ljudje?



Graf 13: Ali te motijo istospolno usmerjeni ljudje?

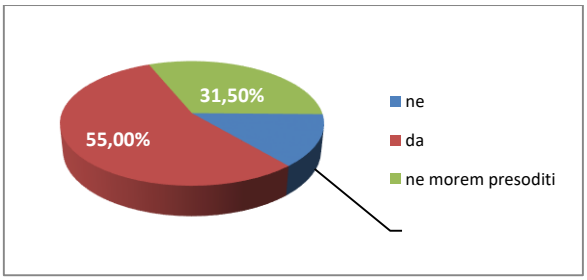


Graf 14: Ali te motijo ljudje drugih narodnosti?



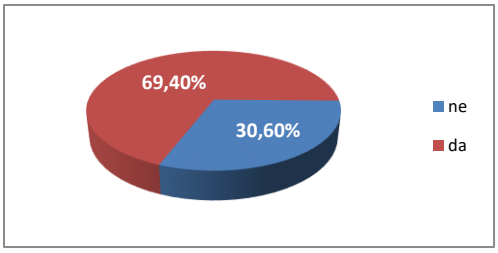
Graf 15: Ali te motijo ljudje drugačnih verskih prepričanj?

HIPOTEZA 6: Hipoteza, v kateri predpostavljam, da mladi zaznavajo veliko mero nestrpnosti do drugačnih, se je potrdila. Prav tako so anketiranci potrdili tudi, da zaznavajo več psihičnega in fizičnega nasilja zaradi nestrpnosti do drugačnih.



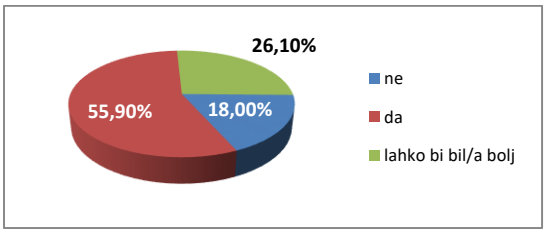
Graf 16: Ali meniš, da obstaja med mladimi veliko nestrpnosti do drugačnih?

V anketi so bili mladostniki tudi pozvani, da izpostavijo tiste skupine, pri katerih je zaznati največ nestrpnosti. Izpostavili so predvsem ljudi drugih narodnosti in istospolno usmerjene, v manjši meri so navedli tudi invalide, revnejše, šibkejše in ljudi drugih verskih prepričanj.



Graf 17: Ali opažaš več psihičnega ali fizičnega nasilja zaradi nestrpnosti do drugačnih?

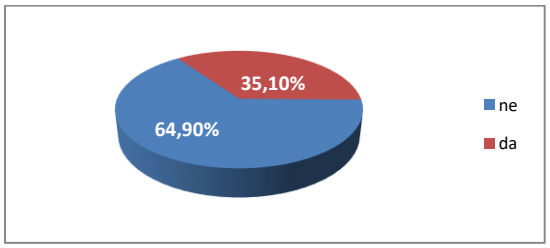
Tisti, ki so izbrali pritrdilni odgovor, so opredelili tudi vrsto nasilja, ki so jo opazili. Navedli so fizično (pretepanje), psihično (izsiljevanje, žalitve) in spolno nasilje.



Graf 18: Ali se ti zdi, da si strpen/strpna do "drugačnih" sošolcev oz. kolegov?

Veliko dijakov zase meni, da so strpni do drugačnih. Pri zadnjem vprašanju odprtega tipa so morali navesti skupino ljudi, ki je ne bi želeli imeti za soseda in v tem primeru se pokaže določeno nasprotje: mladi pravijo, da so strpni, vendar po drugi strani ti odgovori pokažejo nekoliko drugačno sliko. To pomeni, da o popolni strpnosti ne moremo govoriti. Prevladujejo naslednji odgovori: za soseda ne bi želeli imeti istospolno usmerjenih, nesramnih, nespoštljivih in samovšečnih, ljudi določenih narodnosti, nasilnih in glasnih ljudi, uživalcev drog.

HIPOTEZA 7: Hipoteza, v kateri sem predvidevala, da mladostniki šolo definirajo kot ustanovo, v kateri je poskrbljeno za medsebojno spoštovanje in razumevanje, se ni potrdila. Dijaki namreč menijo, da v šoli in družbi ni dovolj poskrbljeno za spoštovanje in medsebojno razumevanje.



Graf 19: Ali meniš, da je v šoli in družbi dovolj poskrbljeno za to, da bi se ljudje med sabo bolj spoštovali in razumeli?

To dejstvo je pomembno izhodišče za pedagoško delo v prihodnje. Razmisliti bo potrebno, kaj bi se na tem področju še lahko naredilo, da bo v šolskem prostoru zavladalo več razumevanja drugačnosti in bo posledično zaradi tega manj konfliktov. Dejstvo je, da bo t. i. *drugačnost* vedno obstajala, ob zadnjih aktualnih migracijah pa bo tudi vedno več soočanja z drugimi narodnostmi, ki prinašajo svoje vzorce obnašanja v našo družbo.

2.4 Komentar in predlogi za izboljšanje

Rezultati so pokazali precejšnje ujemanje mojih opažanj iz šolskega okolja in stališči dijakov, ki so jih izrazili s pomočjo ankete. Kljub temu, da dijaki izražajo svojo strpnost do drugačnih, da jih ne motijo takšni in drugačni ljudje, da pravijo, da smo vsi drugačni, je vendarle očitno, da je delež tistih, ki jih motijo drugačni ljudje, visok (pri homoseksualnosti več kot 40 %). Po drugi strani pa so preveč tolerantni do alkohola, cigaret in drog. Prav zato je v kurikul potrebno uvesti vsebine, ki so povezane s spodbujanjem strpnosti in razumevanja drugačnih. Veliko več časa bi bilo tem temam potrebno posvetiti kar v okviru rednega pouka in na razrednih urah.

Na Ekonomski šoli Celje smo se s temo drugačnost pričeli intenzivneje ukvarjati na podlagi projekta Investt v letu 2013, ko smo izvedli prve delavnice za spodbujanje strpnosti do drugačnih. Šlo je predvsem za dijake s posebnimi potrebami, in sicer gibalno ovirane in slepe. V delavnici, ki smo jo s pomočjo delovnih terapevtk iz Centra za usposabljanje, delo in varstvo Draga izvedli večkrat v različnih razredih, so dijaki izkusili, kako je, če ti je življenje postavilo omejitve. Da določene naloge ne bi bile prelahke, so dijaki dobili omejitve: omejitev pri hoji, uporaba samo ene roke, zavezane oči, prelepljena usta (onemogočanje

govora)… Po delavnici so dijaki delili svoje izkušnje in občutke. Delavnice so pripomogle k boljšemu poznavanju in razumevanju sovrstnikov, ki jim narava ni dala popolnega telesa.

Slika 1: Utrinki delavnice o drugačnosti

Prav tako smo doslej kar nekaj oddelkov odpeljali na ekskurzijo v zgoraj omenjeni CUDV Draga na Ig, da so se spoznali s tamkajšnjimi gojenci in delovanjem zavoda. Takšne ekskurzije so se jih še posebej dotaknile in spodbudile socialni čut in empatijo.

Nadaljnji predlog za izboljšanje klime v razredih je nacionalni program To sem jaz, v okviru katerega je bil izdan istoimenski priročnik, ki ga lahko uporabijo razredniki oz. učitelji, da bi pomagali pri oblikovanju mladostnikove zdrave osebnosti in odnosa do drugih. Posebej pri razrednih urah bi morali razredniki spodbujati spoštovanje in medsebojno razumevanje. Primarno vlogo pri tem imajo seveda starši, ki naj bi otroke vzgajali v tolerantne in strpne posameznike od najzgodnejšega otroštva naprej.

3 Zaključek

Samo z razumevanjem drug drugega, naših posebnosti, potreb in želja bomo lahko ustvarili pogoje za srečno življenje v kateri koli človeški skupnosti, naj bo to družina, šola, delovno

mesto. Dejstvo, da ima vsak pravico biti takšen kot je, je potrebno uzavestiti čim prej, začenši z vzgojo v vrtcu, ki se nato nadaljuje na primarni in sekundarni ravni izobraževanja. Pedagogi imamo pri tem izjemno veliko vlogo, naše delo mora temeljiti na tem, da bo drugačnost sprejeta kot vrednota in da bodo mladostniki dojeli, da drugačnost bogati vsakega posameznika. Da bomo lahko drug drugemu rekli: »Takšen kot si, si super!«

4 Viri in literatura

1. KLEIN, Anna. *Du bist gut so wie du bist.* [Online]. [Zadnja sprememba: 1. avg. 2013]. [Citirano: 28. jun. 2016; 7.55]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.donbosco-medien.de/beitrag-10-10/du_bist_gut_so_wie_du_bist-83/.
2. *MIGRATIONSPROBLEMATIK in der Schule. Wir brauchen Lehrer, die Anderssein verstehen.* [Online]. [Zadnja sprememba: 19. nov. 2014]. [Citirano: 28. jun. 2016; 17.30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.sueddeutsche.de/bildung/migrationsproblematik-in-der-schule-wir-brauchen-lehrer-die-anderssein-verstehen-1.2124821.
3. MIJATOVIĆ, Kata. *Sprejemanje drugačnosti med mladimi:* diplomska naloga. [Online]. Ljubljana. 2008. [Citirano: 27. jun. 2016; 9.30]. Dostopno na spletnem naslovu: ediplome.fsd.si/ediplome/senddoc/256.
4. *SLOVAR slovenskega knjižnega jezika.* [Online]. [Citirano: 25. jul. 2016; 20.54]. Dostopno na spletnem naslovu: *http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html*.
5. *SPODBUJANJE strpnosti in sprejemanje drugačnosti v šoli.*: raziskovalna naloga. [Online]. 2006. [Citirano: 27. jun. 2016; 8.54]. Dostopno na spletnem naslovu: *www.ce.sik.si/raziskovalne/4200610954.pdf*.
6. TACOL, Alenka. *10 korakov do boljše samopodobe.* Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom. Delavnice za mladostnike. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo. 2011.
7. *TO sem jaz. Verjamem vase.* Priročnik za fante in punce. 10 korakov do boljše samopodobe. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo. 2010.
8. *ÜBER das Anderssein.* [Online]. [Citirano: 28. jun. 2016; 7.45]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.neon.de/artikel/sehen/gesellschaft/ueber-das-anderssein/633385.

9. WIGET, Yannick. *Menschen mit Behinderung. »Anderssein« wird normaler.* [Online]. [Zadnja sprememba: 26. feb. 2015]. [Citirano: 28. jun. 2016; 8.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.nzz.ch/schweiz/anders-sein-wird-normaler-1.18491208.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Suzana Slana

MEHATRONIČNO DRUGAČNI

MEHATRONIC DIFFERENT

Povzetek

Slovenski strokovnjaki z različnih področij se že od začetkov uvajanja znanosti v slovenske dežele trudijo utrditi lasten jezik tako, da utrjujejo stare pojme v novih ali razširjenih pomenih ali pa uvajajo nove besede, nove termine. Pri prevajanju tujih strokovnih izrazov za slovenske standarde strokovnjaki veliko pozornosti posvetijo izrazju in njegovi enotni uporabi na različnih področjih. Poenotenje terminov je pomembno za pravilno in učinkovito uporabo standardov in omogoča medsebojno razumevanje v različnih okoljih. V okviru Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša, fakultet in nekaterih strokovnih društev delujejo komisije, ki se ukvarjajo s terminologijo in izdajajo terminološke slovarje. V okviru mednarodnega projekta CAM so terminološki slovarček za avtomatizirano proizvodno linijo izdelali tudi dijaki skupaj z učitelji. Terminološki slovarji imajo poleg osnovne opisovalne vloge praviloma tudi predpisovalno vlogo, ki je pomembna za obstoj nekega jezika. Zavedati se moramo, da jezik, v katerem se ne razvija terminologija vseh strok, ne omogoča ustreznega sporazumevanja. Pri tem imajo učitelji pomembno vlogo s privzgajanjem domovinske zavesti in pozitivnega odnosa do maternega jezika.

Ključne besede: termin, terminološki slovar, poenotenje terminov, predpisovalna vloga, zavest o maternem jeziku

Abstract

Since the beginning of the introduction of science into Slovenia, Slovenian experts in different fields have been trying to consolidate their language by consolidating old concepts in new or extended meanings or introducing new words, new terms. Experts pay much attention to terminology and its unified use in various fields when translating foreign technical terms. Unification of terminology is important for proper and efficient use of standards and it enables mutual understanding in different backgrounds. Within the framework of Fran Ramovš Institute of the Slovenian language, faculties and some professional associations there are commissions dealing with terminology and terminology glossaries issuing. Students and their teachers have produced the Terminology glossary for automated production line within the framework of the international project CAM.

Terminological dictionaries, in addition to their descriptive role, also have prescriptive role, which is important for the existence of a language. We must be aware that a language which does not develop the terminology of all disciplines does not allow proper communication. Teachers have an important role in imparting patriotic consciousness and a positive attitude towards mother tongue.

Key words: term, dictionary of technical terms, unification of terminology, prescriptive role, awareness of the mother tongue

1 Teoretični del

1.1 Uvod

Slovenci vemo, da je bil jezik naš glavni obrambni zid pred potujčevanjem. Zato so ga zavedni Slovenci že zgodaj začeli zapisovati in kultivirati, s Trubarjem na čelu pa se je ta boj dokončno uveljavil.

Bistvo naporov za uveljavitev oziroma utrditev lastnega jezika so besede, pojmi. In to slovenske besede, ki morajo biti čim bolj točne, ki morajo čim bolj odzvanjati pomen, idejo. Tudi slovenski strokovnjaki z različnih področij od začetkov uvajanja znanosti v slovenske dežele utrjujejo stare pojme v novih ali razširjenih pomenih ali pa uvajajo nove besede, nove pojme, neologizme. Pri prevajanju tujih strokovnih izrazov za slovenske standarde strokovnjaki veliko pozornosti posvetijo izrazju in njegovi enotni uporabi na različnih področjih. Poenoteno izrazje je zelo pomembno za pravilno in učinkovito uporabo standardov ter omogoča medsebojno razumevanje v različnih okoljih.

V okviru Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša, fakultet in nekaterih strokovnih društev delujejo komisije, ki se ukvarjajo s terminologijo in izdajajo terminološke slovarje.

Jezik je bil v zgodovini ena od vrednot, danes se po mnenju nekaterih zavest o slovenskem jeziku kot vrednoti izgublja. Čeprav še ne moremo govoriti o ogroženosti slovenščine, pa se moramo zavedati, da jezik, v katerem se ne bo razvijala terminologija vseh strok, ne bo omogočal ustreznega sporazumevanja. Pri tem imamo učitelji pomembno vlogo s privzgajanjem domovinske zavesti in pozitivnega odnosa do maternega jezika.

1.2 Slovarji

Slovar ali besednjak je knjiga, v kateri so abecedno urejene in pojasnjene besede nekega jezika. Slovarji lahko vsebujejo podatke o pisavi, izgovorjavi, pomenu in izvoru posameznih besed. Danes je večina slovarjev, dostopnih v elektronski obliki, v obliki CD-jev ali DVD plošč, nekateri pa so dostopni tudi prek spleta.

Vrste slovarjev: enojezični slovar, pravopisni slovar, pravorečni slovar - podatki o izgovoru besed, sinonimni slovar, etimološki slovar - podatki o izvoru besed, odzadnji slovar - besede razvrščene od zadaj naprej, slikovni slovar, slovar tujk, terminološki slovar, drugi slovarji, dvo- ali večjezični slovar.

V enojezičnih slovarjih so besede opisane: ob vsaki besedi so navedene njene oblikovne lastnosti, slogovna zaznamovanost in razloženi pomeni, ponazorjeni s primeri iz besedil. V večjezičnih slovarjih pa so besede danega jezika zamenjane s tujejezičnimi ustreznicami.

Slovarje delimo tudi na splošne in posebne. Posebni slovarji so lahko tematski (pravopisni, etimološki, frazeološki, odzadnji, slovar tujk, sopomenski, protipomenski, kratični …) in terminološki, ki vsebujejo samo strokovno izrazje (terminologijo) posamezne stroke.

Na spletu lahko obiščemo knjižnico z več kot 1200 prosto dostopnimi slovarji in drugimi prevajalskimi pripomočki za več kot 40 jezikov.

1.3 Terminološki slovarji

Terminološki slovarji imajo poleg osnovne opisovalne vloge praviloma tudi predpisovalno vlogo. Predpisovalna vloga se v slovarju kaže predvsem v primerih, ko za en pojem obstaja več terminov – takrat slovar rabo normativno usmerja z uporabo kazalke. Na ta način lahko terminološki slovar pripomore k poenotenju terminologije – pri tem je zelo pomembna ustaljenost (praviloma ima prednost termin, ki je v rabi pogostejši), vendar pa je treba upoštevati tudi jezikovnosistemsko ustreznost in zlasti pri najnovejših terminih tudi usklajenost s poimenovalnimi rešitvami v obstoječem poimenovalnem sistemu stroke.

Terminološki dogovor (izbira prednostnega termina) je torej bistven za natančno in učinkovito strokovno sporazumevanje. Različna poimenovanja istega pojma so lahko vir številnih nesporazumov, kar seveda ovira strokovno sporazumevanje. Pri tem pa je treba opozoriti, da terminologija nobene stroke ni povsem trdno določena, zato se v nekaterih

okoliščinah (npr. nova spoznanja v stroki, izrazita uveljavitev ene od sopomenk v rabi) terminološki dogovor lahko tudi spremeni.

Sekcija za terminološke slovarje (ZRC SAZU) po letu 2000 objavlja elektronske razlagalne terminološke slovarje. Vključeni so v zbirko Terminologišče. Poleg slovarskega dela so objavljena tudi celotna spremna besedila vključno z vsebinskimi pojasnili, kolofonom in literaturo. Slovarji se med seboj nekoliko razlikujejo po elementih, ki jih vsebujejo, kar je natančno pojasnjeno v uvodih posameznih slovarjev.

2 Mehatronični in Splošni angleško-nemško-romunsko-slovenski slovar

2.1 Projekt CAM-postaja – avtomatizacija proizvodne linije

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije Šolskega centra Celje je dve leti sodelovala v mednarodnem projektu CAM-postaja – Avtomatizacija proizvodne linije, vanj so bile vključene štiri partnerske šole iz Slovenije (Celje), Nemčije (Pforzheim), Avstrije (Weiz) in Romunije (Timisoara).

Cilje projekta smo uresničevali v okviru štirih skupin:

- tehnična skupina se je ukvarjala s področji mehanike, elektropnevmatike in avtomatizacije,
- jezikovna skupina je implementirala jezikovne kompetence v prakso, in sicer je pripravila večjezična slovarja strokovnih in splošnih besed, ki sta multimedijsko opremljena,
- pedagoška skupina je uvajala različne pedagoške pristope pri dijakih z učnimi oz. drugimi težavami,
- posebna skupina je skrbela za odnose z javnostjo in projektne rezultate objavljala na skupni spletni strani.

Strokovni/tehnični del projekta je bila izdelava avtomatizirane proizvodne linije s pomočjo CAM-postaje. To so izdelali dijaki vsake šole in svoje delo na zaključnem srečanju tudi predstavili.

2.2 Izdelava slovarjev

Jezikovna skupina projekta CAM je na skupnih srečanjih izdelala dva večjezična slovarja:

- splošnega, ki je sestavljen iz 108 iztočnic na 13 straneh, razdeljen je na 6 sklopov (pozdravi, predstavimo se, konjički, potovanje, smeri in čas). Za fonetični zapis smo uporabili angleško fonetično abecedo. Ker ta ni najprimernejša za ostale tri jezike (romunščino, nemščino in slovenščino), smo se odločili še za zvočne posnetke (posneti smo jih uspeli samo za prva dva sklopa). Te smo posneli z naravnimi govorci v studiu na Kosovelovi. Zvočne posnetke je vstavil romunski sodelavec in tako dodelan slovar objavil na skupni spletni strani projekta.

- terminološkega oz. mehatroničnega, ki je sestavljen iz 70 iztočnic, razdeljenih v 3 poglavja oz. sklope (sestavni deli transportne postaje, sestavni deli obdelovalne postaje in splošni slovar tehničnih izrazov) na 8 straneh. Vsaki iztočnici sta dodana fotografija in zvočni posnetek. Zapisali smo skoraj vse termine, s katerimi so dijaki poimenovali posamezne sestavne dele ali faze izdelave avtomatizirane proizvodne linije.

Večina tehniških in naravoslovnih ved je izrazito vezana na angleško terminologijo, od koder sprejema največ novih terminov, zato slovarski sestavki vsebujejo tudi angleške ustreznike.

Za oba slovarja velja, da so gesla urejena po abecednem vrstnem redu, vrstni red jezikov pa je najprej angleščina - nemščina, slovenščina in romunščina pa niso v obeh slovarjih v istem vrstnem redu, a to je ostalo nedodelano za naslednji projekt.

Iztočnice so sodobni termini, so eno- in večbesedne, onaglašene samo v splošnem slovarju, med besednimi vrstami prevladujejo samostalniki, sledijo jim glagoli in prislovi.

Pri izdelavi slovarja so sodelovali zelo nadarjeni in zavzeti dijaki, ki brez svoje pridnosti ne bi dosegli takšnih rezultatov. Predvsem dijaki srednjega poklicnega izobraževanja so na strokovnem področju pokazali veliko entuziazma, idej in zagnanosti, dijaki srednjega strokovnega izobraževanja pa so se dodatno izpopolnjevali na področju jezikov. Na zaključnem srečanju v Romuniji sta dijaka 2. letnika za izboljšanje ocene iz nemščine iskala nemške izraze za posamezne dele avtomatizirane proizvodne linije in jih nato uporabila v povedih. Poudariti je treba, da se nemščino kot drugi tuj jezik učita šele prvo leto. Tako sta se zatopila v delo, da sta pozabila na čas in nad pričakovanji opravila svojo nalogo.

Sporazumevanje na srečanjih je potekalo v angleškem jeziku, prav tako zaključna predstavitev projekta, ki so jo skupaj pripravili in izvedli dijaki iz vseh štirih držav.

3 Zaključek in ugotovitve

Namen projekta CAM je bil okrepiti kompetence, ki jih dijaki potrebujejo tako na svojem strokovnem kot na osebnem področju za uspešen preboj in obstoj na trgu delovne sile. Delavec, ki je izvrstno kvalificiran in ima tudi mednarodne izkušnje, ima več možnosti za (boljšo) zaposlitev ne samo doma, ampak tudi v tujini. Tako so dijaki usvajali in razvijali poleg svojih poklicnih oz. strokovnih kompetenc tudi jezikovne kompetence - znanje tujih jezikov, medosebne, medkulturne in družbene kompetence. Ključnega pomena sta bili inovativnost in kreativnost, ki so ju dijaki pokazali pri problemskem pouku, aktivnem učenju, timskem delu, učenju učenja itd.

Mednarodna srečanja so omogočila izmenjavo učiteljev in dijakov, mednarodni prenos znanja med šolami, bogatenje izkušenj med udeleženci, sodelovanje in povezovanje med ljudmi iz različnih držav.

Končni rezultat jezikovne skupine sta splošni in terminološki slovar. Terminološki je namenjen dijakom mehatronike in za njegovo uporabo je potrebno vsaj osnovno poznavanje stroke. Predstavlja neposreden stik z jezikom stroke, ki ga morajo bodoči mehatroniki obvladati, če se želijo v svoji stroki učinkovito sporazumevati. Pri njegovem nastajanju so

aktivno in uspešno sodelovali učitelji in dijaki iz štirih različnih držav (Slovenije, Romunije, Avstrije in Nemčije), dveh izobraževalnih programov srednjega strokovnega izobraževanja (tehnik mehatronike in medijski tehnik) in srednjega poklicnega izobraževanja (mehatronik operater) ter učitelji strokovnih predmetov in učitelji jezikoslovci. Ali smo bili vsi skupaj drugačni ali ne, pa prepuščamo vaši presoji.

4 Viri in literatura

1. *ELEKTROTEHNIŠKA zveza Slovenije*. [Online]. [Citirano 02. 08. 2016]. Dostopno na naslovu: http://www.ezs-zveza.si/aktivnosti/terminologija/.
2. KRIŽAJ Ortar, M. idr. *Na pragu besedila 2*, učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. 3. izd. Ljubljana: Rokus Klett. 2009.
3. *SLOVAR.* [Online]. Wikipedija: prosta enciklopedija. [Zadnja sprememba 25. 10. 2015; 12.07]. [Citirano 02. 08. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu:
4. *TERMINOLOGIŠČE.* [Online]. ZRC SAZU. [Citirano 03. 08. 2016]. Dostopno na spletnem naslovu: http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/slovarji#v.
5. TOPORIŠIČ, J. *Enciklopedija slovenskega jezika.* Ljubljana: Cankarjeva založba. 1992. (Leksikoni Cankarjeve založbe. Zbirka Sopotnik).

Vrtci občine Žalec

Natalija Starič Žikić

VIDIKI VKLJUČEVANJA OTROK PRISELJENCEV V VRTEC

ASPECTS OF INTEGRATION OF IMMIGRANT CHILDREN IN KINDERGARTEN

Povzetek

Preseljevanje ljudi iz različnih vzrokov je del našega vsakdana. Ekonomska, socialna in kulturna okolja, iz katerih prihajajo družine z otroki, so zelo različna. Za otroka je družina prvi socialni sistem, skupina med seboj povezanih ljudi, ki pomembno in pogosto neopazno vplivajo nanj. Družine otrok priseljencev se pri ustvarjanju življenja v novem, njim tujem in nepoznanem okolju, srečujejo z mnogimi težavami, ki izhajajo med drugim tudi iz nezadostnega znanja jezika, kulturnih razlik ter nevključenosti v socialno okolje. Zaznamuje jih njihova preteklost in trenutni položaj. Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem je pomemben dejavnik, ki z dobro načrtovanim delom najučinkoviteje pripomore k uspešni integraciji. Proces integracije otroka v novo okolje je dolgotrajen. Kurikulum za vrtce (1996) navaja, da sta za otrokov razvoj med drugim pomembna socialni in kulturni kontekst ter podporna klima, katere je otrok deležen. In ravno tu lahko odrasli v vrtcu s primernim ravnanjem, znanjem, občutljivostjo in poznavanjem situacije otroku najbolje pomagamo.

Ključne besede: otrok, družina, migracije, vrtec, integracija

Abstract

Migration of people from different reasons is a part of our everyday lives. Economic, social and cultural environments from which families with children are migrating, are very diverse.

For a child, familiy is the first social system, a group off interconnected people who significantly and often imperceptibly influence the child. Migration families are faced with many difficulties while adopting to the new environment which derive from insufficient knowledge of language, cultural differences and exclusion from social environment. They are stigmatized by their past and current situation. Inclusion of immigrant children into the Slovenian educational system is an important and most efficient factor in successful integration. The process of integration of a child into a new environment is very time-consuming. Kurikulum za vrtce (1966, Kindergarten curriculum) states that social and cultural contex and supporting environment are among others very impornant for child's development. This is where the adults with appropriate behaviour, knowledge and understanding of the situation can help the most.

Key words: child, family, migration, kindergarten, integration

1 Uvod

Živeti otroštvo v okolju, ki ti je blizu, v katerem se čutiš varno, sprejeto, v katerem so ti dane možnosti za razvoj in napredek… to je tisto okolje, ki naj bi bilo dano vsem otrokom, pa vendar iz različnih vzrokov to vedno ni možno.

Danes je preseljevanje ljudi iz različnih vzrokov del našega vsakdana. Ekonomska, socialna in kulturna okolja, iz katerih prihajajo družine z otroki, so zelo različna.

Za otroka je družina prvi socialni sistem, skupina med seboj povezanih ljudi, ki pomembno in pogosto neopazno vplivajo nanj. Družina s svojimi značilnostmi vpliva na osebnost otroka v vseh fazah njegovega razvoja. Starši so pomembni drugi, ki določajo svet, ki ga mora otrok internalizirati. Otrok si pomembnih drugih ne more izbirati; internalizirati mora svet, ki ga pomembni drugi določajo zanj (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Družine otrok priseljencev se pri ustvarjanju življenja v novem, njim tujem in nepoznanem okolju, srečujejo z mnogimi težavami, ki izhajajo med drugim tudi iz nezadostnega znanja jezika, kulturnih razlik ter nevključenosti v socialno okolje. Zaznamuje jih njihova preteklost in trenutni položaj. Večina med njimi se srečuje s slabim ekonomskim statusom – revščino, slabimi bivalnimi pogoji, zahtevami novega okolja, negotovostjo. Vse to doživljajo in občutijo tudi otroci.

2 Vključevanje otrok priseljencev v vrtec

Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno izobraževalni sistem je pomemben dejavnik, ki z dobro načrtovanim delom najučinkoviteje pripomore k uspešni integraciji.

Z vstopom v vrtec se del otrokovega življenja prenese iz družine v vrtec. Otrok vstopi v novo, njemu neznano okolje. Največkrat ne pozna jezika, otrok, strokovnih delavk. Vstopa v njemu neznano socialno okolje, kjer veljajo določena pravila sobivanja. Strah in stisko, katero doživlja, mu njemu prvi pomembni – starši, težko pomagajo premagovati, saj se praviloma tudi sami srečujejo s podobnimi občutki.

Vloga strokovnih delavcev vrtca pri vključevanju otrok priseljencev in premagovanju njihovih prilagoditvenih težav je zelo velika, zato je pomembno, da smo na to vsi dobro pripravljeni. To vključuje tako strokovnost kot poznavanje dokumentov v zvezi s tem.

Pravice priseljencev so zapisane že v Ustavi RS, ki jim med drugim zagotavlja pravico do izražanja pripadnosti svojemu narodu, gojenja svoje kulture ter uporabe svojega jezika in pisave.

Konvencija o otrokovih pravicah v 2. členu navaja, da so otrokom priznane vse zapisane pravice, ne glede na raso, barvo kože, spol, jezik, veroizpoved, politično ali drugo prepričanje, narodno, etnično ali družbeno poreklo, premoženje, invalidnost, rojstvo ali kakršenkoli drug položaj otroka, njegovih staršev ali zakonitega skrbnika.

Kurikulum za vrtce (1999) v načelu 2.3 opredeljuje enake možnosti in upoštevanje različnosti med otroki ter multikulturalizem, omogočanje enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka ter upoštevanje načela različnosti in multikulturalizma na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki otrokom omogočajo izkušnje in spoznanja o različnosti sveta. Poudarjena je tudi pravica do izbire in drugačnosti, ki zagotavlja izražanje in uveljavljanje individualnih razlik.

Kodeks etičnega ravnanja (1996) v vrtcu kot eno izmed vrednot navaja uveljavljanje otrokove enakopravnosti ne glede na njegovo družino, kulturo in širšo družbeno skupnost, ki ji pripada. Iz te vrednote izpeljana načela nas zavezujejo k uresničevanju pravic otrok do enakih možnosti ne glede na njihovo raso, barvo, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodno, etnično ali družbeno poreklo, premoženje, rojstvo ali kakršenkoli drug položaj otroka, njegovih staršev ali zakonitega skrbnika.

Nadalje je zelo pomembna vizija našega vrtca in vrednote, ki jih kot pomembne ozaveščamo pri vsakdanjem delu za osebnostni in moralni razvoj tako odraslih kot tudi otrok, med katerim izpostavljam:

- pravičnost v smislu ščitenja pravic vsakega otroka, da vsakemu omogočamo in nudimo občutek varnosti, zaščite in svobode, da je lahko to, kar je;
- spoštovanje vseh otrok in staršev, kar izkazujemo z našim vedenjem, ki izraža, da nam je mar za njih;

- solidarnost, ki temelji na spoštovanju, sposobnosti empatije, sočutja z drugimi in pripravljenosti pomagati.

Zavedamo se vrednosti pridobivanja dodatnih znanj, zato veliko pozornosti namenjamo dodatnemu izobraževanju strokovnih delavk (izobraževalni seminarji na različne teme drugačnosti in vključevanja, smernice za delo z otroci priseljencev, srečanja študijske skupine v šol. l. 2015/16, interna izobraževanja).

Nikakor pa ne moremo mimo prikritega kurikula ter subjektivnih teorij strokovnih delavk, ki mnogokrat nezavedno, pa vendar zelo pomembno vplivajo na ravnanja in s tem na počutje priseljenih otrok in njihovih staršev. Za vzgojiteljico lahko priseljen otrok pomeni dodatno obremenitev ali pa izziv, priložnost učenja in inovativnost (A. Mikuš Kos – gradivo ŠS). Pri ozaveščanju subjektivnih teorij je ključnega pomena samorefleksija. Pomembno je tudi opazovanje z dialogom, razpravami in s kritičnimi pripombami sodelavcev v okviru timskega sodelovanja, kjer strokovne delavke izmenjujejo mnenja in izkušnje v strokovnih diskusijah. Vse to pa pogojuje način pedagoškega vodenja, prevladujoča stališča do otroštva in vzgoje med strokovnimi delavkami vrtca ter način komunikacije med strokovnimi delavkami.
Poznavanje in vgrajevanje prikritega kurikula v načrtovanje, izvedbo in vrednotenje vzgojnega dela še posebej pomembno v zgodnjem otroštvu, ko se otrok na vzgojne spodbude iz svoje okolice odziva bolj čustveno (Otrok v vrtcu, 2001).
Ker so predšolski otroci izjemno navezani na svojo družino, je v tem obdobju pravzaprav nemogoče nesodelovati.

Prvi stik z vrtcem imajo starši ob vpisu otroka. Takrat pridobijo informacije o programu, organizaciji in okvirnem dnevnem redu vrtca. Pogosto imajo težave z jezikom, zato si pomagamo s prevajalci (običajno jih spremljajo) ter jim pomagamo urediti vse formalnosti za vstop otroka (prijavni obrazec, izpolnjevanje vloge za uveljavljanje pravic iz javnih sredstev, napotilo na zdravniški pregled otroka). Pri prvem stiku staršev je pomembno, da se postavijo temelji zaupanja, da starši čutijo sprejetost, empatijo ter možnost, da se na nas obrnejo, ko bodo v stiski, dilemi ali se bodo srečevali z odprtimi vprašanji. Starše seznanimo tudi z

drugimi možnostmi pomoči (obleka in obutev za otroka, pomoč v širšem okolju npr. brezplačen jezikovni tečaj, …). Odzivi staršev so pozitivni.

Zelo pomemben je čas, ko starši uvajajo otroka. Takrat spoznavajo neposredno delo z otroki, vzgojiteljice jih seznanjajo z oblikami sodelovanja s starši in možnostjo njihovega sodelovanja (v kolikor ni prevelikih jezikovnih preprek, ki so zelo izrazite predvsem pri albansko govorečih materah). Tu so pomembna lastna stališča in spoštljiv odnos vzgojiteljice – lasten vzgled, nedopuščanje žaljivih pripomb in dejanj, spoštljiv odnos do staršev, njihove kulture.

S tem vzgojiteljica pomaga tako otroku, ki ta odnos zazna, kot tudi staršu v odnosu do drugih staršev, s katerimi na tem temelju prične navezovati prve stike.

Ob samem vstopu otroka v vrtec imata zanj pomembno vlogo predvsem strokovni delavki v oddelku. Le-ti sta za otroka nadvse pomembni, saj mu nudita tako čustveno kot psihosocialno oporo. Doživljanje novega okolja pa ni odvisno le od načrtovanega uvajanja, ki ga pripravi vrtec, temveč tudi od otrokovih individualnih posebnosti – stopnje podpore v družini, pripravljenosti na vstop v še eno novo okolje, zmožnostjo navezovanja stikov, ne-razumevanju jezika in sposobnostjo učljivosti, prilagodljivosti, sposobnosti in talentov, …

Vloga strokovnih delavk v oddelku je, da čim bolje prepoznata otrokove posebnosti ter prilagodita individualen načrt dela z njim. Zelo pomembno vlogo imata pri otrokovem socialnem vključevanju v skupino ter pri izgrajevanju odnosa s sovrstniki. V ospredju niso le vodene dejavnosti - zlasti in predvsem so to vse tiste interakcije med otroki, ki nenehno potekajo in pomembno vplivajo na otrokovo počutje.

Naše dosedanje izkušnje so raznolike, a večinoma pozitivne. Sodelovanje staršev je seveda pomembno. To, da vrtčevsko okolje doživljajo kot dobro za njihovega otroka, pomembno vpliva na počutje in odzivanje otroka v novi sredini. To smo zaznali predvsem pri otrocih, kjer ni bilo opaziti posebnega sodelovanja s strani staršev, vendar so otroci redno prihajali in sčasoma je bil pri otrocih opazen napredek. In obratno – večja skrb staršev, težave pri dnevnem komuniciranju, občutek medsebojnega nerazumevanja je povzročil pri otroku odklanjanje vrtca, zahtevnejše vključevanje, slabše počutje. Vzpostavljanje medsebojnega zaupanja je bilo dolgotrajno, približevanje cilju počasnejše.

3 Zaključek

Proces integracije otroka v novo okolje je dolgotrajen. Kurikulum za vrtce (1999) navaja, da sta za otrokov razvoj med drugim pomembna socialni in kulturni kontekst ter podporna klima, katere je otrok deležen. To so področja, ki jih, ob vseh ostalih, nikakor ne smemo prezreti – priseljenim otrokom moramo nameniti še več pozornosti. Zavedati se moramo, da je otrok razpet med dva svetova – družinskega in svet socialnega okolja, v katerem se je znašel. Odrasli v vrtcu pa lahko s primernim ravnanjem, znanjem, občutljivostjo in poznavanjem situacije uspešno gradimo most med njima. In to v dobrobit vseh.

4 Viri in literatura

1. ČAČINOVIČ Vogrinčič, G. *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. 1998.
2. *KODEKS etičnega ravnanja v vrtcu*. Ljubljana: Sekcija za predšolsko pedagogiko pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije. 1996.
3. *KURIKULUM za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. 1999.
4. MIKUŠ Kos, A. Kako pristopiti k otrokom beguncem v slovenskih šolah. V: *Vzgoja izobraževanje.* 2016, 2, XLVII. Ljubljana: Zavod Republike Slovenje za šolstvo. Str. 5-9.
5. *OTROK v vrtcu*: priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor: Obzorja. 2001.
6. *SMERNICE za vključevanje priseljencev v vrtce in šole.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenje za šolstvo. 2012.

Šolski center Ravne

Srednja šola Ravne na Koroškem

Ivanka Stopar

DELO Z AVTISTI NA SREDNJI ŠOLI RAVNE

WORKING WITH AUTISTIC STUDENTS AT SREDNJA ŠOLA RAVNE

Povzetek

Drugačnost je sestavni del življenja, zato se z njo soočamo na vseh področjih, posebej še na področju vzgoje in izobraževanja. Na Srednji šoli Ravne izobražujemo veliko mladostnikov s posebnimi potrebami (tudi 2 avtista), ki so vključeni v različne programe. Da so uspešni, potrebujejo poleg številnih prilagoditev, ki jih zabeležimo v Osebne individualizirane programe, jih izvajamo in spremljamo, vsestransko pomoč, podporo, razumevanje in potrpljenje vseh, ki pri delu z njimi sodelujemo: vodstva, tima za delo z dijaki s posebnimi potrebami, spremljevalca, razrednika, učiteljev in staršev. Čeprav za avtizem ni zdravila, lahko vsak otrok z avtizmom ob primerni obravnavi, podpori, terapijah in učenju napreduje in se uči. Tako sta oba mladostnika avtista preteklo šolsko leto zelo uspešno zaključila, prvi s prav dobrim in drugi z dobrim uspehom. Njun uspeh je tudi naš uspeh.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, prilagoditve, avtizem, motnje avtističnega spektra, inkluzija

Abstract

Diversity is an integral part of life, so we have to face it in all areas, especially in the field of education. At Secondary School Ravne many young people with disabilities (including two autism) involved in various programs have been educated. To be successful, they need in addition to a number of adjustments, recorded in personal individualized programs, which are implemented and monitored, comprehensive help, support, understanding and patience of all those who cooperate to work with them: principal, team for working with students with special needs, personal companion teacher, teachers and parents. Although there is no cure for autism, each child with autism can progress and be successful with proper treatment, support, therapy and learning. Thus, both the adolescent autistic completed previous school year successfully, the first with a very good and others with good success. Their success is also our success.

Key words: students with special needs, adaptations, autism, autism spectrum disorders, inclusion

1 Uvod in teoretična izhodišča

Ljudje smo si med seboj različni, smo drugačni, imamo različne sposobnosti, značilnosti, vrednote, itd. Različni smo si bolj, kot se zavedamo. V stik z drugačnostjo prihajamo tudi v šoli, saj jo obiskujejo zelo različni otroci. To drugačnost med otroci je treba sprejeti kot izziv, ne pa kot nekaj, česar se je treba bati ali še huje se iz nje norčevati. Drugačnost je tudi pravica in ima podoben pomen kot pravica biti svoboden, enakopraven.

1.1 Delo z dijaki s posebnimi potrebami na Srednji šoli Ravne

Na Srednji šoli Ravne, ki izobražuje dijake v SSI, PTI, SPI in NPI programih (v šolskem letu 2015/16 je bilo vpisanih 540 otrok), se iz leta v leto srečujemo s povečevanjem števila dijakov, ki so drugačni, večina je med njimi takih, ki imajo tako imenovane »odločbe«. Ti dijaki so drugačni zaradi različnih vzrokov ali okoliščin. Vsi pa potrebujejo pri vzgoji in izobraževanju prilagoditve in pomoč, predvsem pa našo pozornost, prijaznost in veliko potrpljenja.

Pri nas se izobražujejo dijaki, ki so opredeljeni kot: otroci s posebnimi potrebami, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z motnjo vedenja in osebnosti (motnje koncentracije oziroma pozornosti, poimenovani so tudi kot hiperaktivni), otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi oziroma otroci z motnjami v duševnem razvoju, dolgotrajno bolni otroci in gibalno ovirani otroci oziroma invalidi. Med drugačne pa v zadnjih treh letih sodi tudi vedno več dijakov tujcev, predvsem tistih s Kosova, ki ob vstopu v našo šolo govorijo samo albansko, ne znajo niti besede slovensko (pa tudi nobenega drugega jezika), tako da je komunikacija z njimi mogoča le s pomočjo slovarjev in tistih, ki so v Sloveniji že več let in so se naučili našega jezika.

V preteklem šolskem letu smo izvajali 65 ur dodatne strokovne pomoči na teden, večino individualno s posameznimi dijaki, nekaj pa tudi v manjših skupinah. Smo se pa na naši šoli s 70-letno tradicijo v lanskem šolskem letu tudi prvič srečali z dvema dijakoma, ki sta k nam prinesla diagnozo, da sta avtista. Najbrž ni treba posebej poudarjati, da je delo z drugačnimi zahtevno, predvsem pa izjemno odgovorno, ta ocena pa še posebej velja za oba avtista.

Postavlja se nam vprašanje, ali se v zadnjem času drugačnost pojavlja pogosteje kot nekoč. Strokovnjaki pravijo, da jo le pogosteje prepoznavajo in diagnosticirajo kot v preteklosti.

Verjetno pa to velja tudi za odkrivanje drugih oblik drugačnosti in drugačnih, torej tudi otrok z motnjami avtističnega spektra.

1.2 Kaj je avtizem?

Različni strokovnjaki otroke s posebnimi potrebami različno poimenujejo, kot: moteni, deviantni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in motnjami ter kot otroci s posebnimi potrebami (Bratož, 2004). Večina se jih izobražuje na način inkluzije, kar pomeni, da so vključeni v redne programe izobraževanja glede na njihove primanjkljaje. Inkluzija ima za cilj optimalno razmerje med pridobljenim znanjem v šoli in socialnimi kompetencami otroka, pomeni pa tudi sprejetost in hkrati učenje biti drug z drugim. Gre za odnos, v katerem se zavedamo, da nismo sami, pač pa da živimo z drugimi, tudi z drugačnimi.

Avtizem na spletni strani Centra za avtizem označujejo kot eno izmed skupin razvojnih motenj, poznanih kot motnje avtističnega spektra (MAS). Motnje spektra se imenujejo predvsem zato, ker ima vsak izmed obolelih otrok specifične težave, z različnimi poudarki in stopnjo izraženosti posameznih simptomov. Skupina otrok z avtizmom je izjemno heterogena. Sicer pa imajo otroci z avtizmom po Wingovi (v Jurišič, 1992) največ težav na treh področjih:

- **Socialne veščine – socialni primanjkljaj**
- **Komunikacija – primanjkljaj v komunikaciji**
- **Stereotipna (ponavljajoča) vedenja**

1.3 Vzroki za pojav avtizma

Dejanski vzroki za pojav avtistične motnje niso znani, strokovnjaki so si edini v tezi, da so vključeni tako genetski kot okoljski faktorji. Vpliv genetskih faktorjev so raziskovalci odkrivali predvsem s pomočjo raziskav na enojajčnih dvojčkih in ugotovili, da je bila verjetnost, da se bo avtizem pojavil pri obeh sorojencih kar v 9 od 10 primerov. Epidemiološke študije ugotavljajo tudi, da je pomembna starost staršev; starejši kot so starši, večja je verjetnost za razvoj avtizma pri otroku. Še posebej pomembna je starost očeta; pri očetih nad 40 let se pojavijo genetske mutacije sperme, ki kar za šestkrat povečajo verjetnost razvoja motnje. Raziskovalci, ki so preučevali okoljske faktorje, ki bi lahko vplivali na razvoj avtizma,

zaključujejo, da lahko izpostavljenost otroka ali noseče matere nevarnim kemikalijam in strupom (virusne infekcije, pesticidi, insekticidi ipd.), pomanjkanje kisika ob porodu ali določena zdravila vplivajo na razvoj avtizma. Pogosta so bila mnenja, da na avtizem vplivajo določena otroška cepiva, kar pa v več obširnih mednarodnih znanstvenih raziskavah (ZDA, Danska, Švedska in Velika Britanija) do sedaj ni bilo potrjeno (Društvo za avtizem DAN).

2 Motnje in težave avtističnega spektra, ki smo jih v preteklem šolskem letu zaznali pri delu z našima dijakoma

Po zakonu dijaki avtisti niso opredeljeni kot posebna skupina, pač pa jih uvrščamo med dolgotrajno bolne otroke, otroke z govornimi motnjami, otroke z motnjami v duševnem razvoju ter kot otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

2.1 Dijak 1 (SPI – mehatronik operater)

Fant 1 je že na začetku šolskega leta po vedenju v razredu precej izstopal, pojavljali so se **nekontrolirani glasovi, različni tiki in obrazna mimika.** Sedaj je to nekoliko manj izrazito, se pa še pojavlja. Ko začuti svoje osebnostne težave, se iz razreda umakne in v individualni situaciji pride njegovo odklonilno vedenje bolj do izraza. Ne prenaša **hrupa,** motečega vedenja drugih sošolcev, zazna neprimerno vedenje pri sošolcih in se do tega kritično opredeli. Ob koncu ure se z razredničarko ali drugimi profesorji o neprimernem vedenju sošolcev v razredu tudi pogovori.

V razredu opažamo pogost **padec motivacije za delo,** ko se odloči, da ne bo delal, ga ni možno motivirati, zato ga raje profesorji pustijo pri miru. Pred razredom se besedno ne izraža neprimerno. Vizualno pa pred razredom pogosto izraža svojo čustveno stisko. (zavijanje z očmi, nekontrolirani glasovi, temačen in mračen pogled, ni očesnega kontakta,…) Razred ga sprejema, večinoma ga pustijo pri miru, ga ne žalijo ali kako drugače zasmehujejo.

Si pa sam pogosto ustvarja sliko, kako ga je kdo pogledal ali mu kaj rekel. Ni mu všeč, če ga kdo pozdravi, ogovori, kaj povpraša,… Tega ne mara in v tem vidi neprimerno obnašanje do njega, ki ga pogosto potencira in to ga vodi v notranjo **agresijo**. Če ga morda že kdo na poti v

šolo pogleda na njemu nerazumljiv način, bo lahko to povzročilo slabo voljo za cel šolski dan in zaradi tega ne bo delal.

Pri individualnem delu vedno najprej pove, kako se počuti, kaj ga je iztirilo, ali je pripravljen za delo ali pa se mu ne ljubi. Če mu pri katerem predmetu kakšna snov povzroča težave, če česa ne zna ali dobi slabšo oceno, to pripisuje profesorju, začne o njem grdo govoriti in naklepa, kako se mu bo maščeval. Ob tem izreka najrazličnejše **grožnje** (kako bo vse učitelje pobil, šolo uničil, kako naklepa maščevanje,…).

V primeru, da je določena situacija pri njem vzbudila jezo, to izraža z razbijanjem po stikalih, loputanjem z vrati, odpiranjem in zaletavanjem v okno ali steno, vrtenjem na stolu in z drugimi oblikami **agresivnega** vedenja. Takšno obnašanje vedno izraža v individualni situaciji, ko se že umakne od sošolcev, ob tem izreka grožnje po maščevanju vsem delavcem šole.

Pri individualnem delu zahteva **popolno učiteljevo pozornost** in ne prenese, da bi jo delil s kom drugim. Ko pride na individualno uro, se moramo ukvarjati samo z njim, če učitelja slučajno kdo drug ogovori ali kaj vpraša, se njegovo razpoloženje takoj spremeni na slabše. Prekine z delom, težko ga je motivirati, tudi vizualno zelo spremeni obnašanje, ne uboga in ni več pripravljen sodelovati v pogovoru. Pogosto želi uveljavljati svojo voljo, izsiljuje, kje in kako bo pisal test in postavlja svoja pravila. Tega mu seveda ne dovolimo in takrat se zateka v agresijo. Zgodilo se je tudi, da je specialni pedagoginji fizično preprečil odhod iz učilnice in ni pristal na individualno delo ali razumen pogovor.

Podobno se vede tudi do začasnega spremljevalca (učitelja športne vzgoje), **v celoti si želi njegove pozornosti** in ne razume, če kdaj nima časa. Če ga mora počakati, se začne jeziti, grdo govoriti, vidi se, kako v njem narašča agresija. Dogodke si sam napačno interpretira, če učitelj nima časa, misli in nam tudi pove, da si on namerno ne vzame časa zanj, da se je zlagal in bi moral drugo delo prestaviti na popoldne oz. zvečer in biti sedaj z njim. To podkrepi z grožnjami, da se mu bo maščeval in to ne samo njemu, ampak vsem na šoli. V takšni situaciji razgovor pri svetovalni delavki ali ravnateljici ni mogoč, ne pride ali pa pride in ne sodeluje oz. se ne želi pogovarjati o tem, kar se želi pogovarjati sogovornik.

Pogosto ga lahko umirimo samo s športno aktivnostjo, in sicer tako, da ga peljemo v fitnes ali na igranje košarke. Pri tem se pomiri, ko se poistoveti z različnimi igralci klubov in se vživi v čisto drug svet.

2.2 Dijak 2 (SSI – računalniški tehnik)

V razredu je fant 2 predvsem bistveno **počasnejši** od ostalih, pri večini predmetov (predvsem naravoslovnih in strokovnih) ni sposoben samostojnega dela, ves čas potrebuje pomoč in pozornost. Pogosto je **moteč zaradi neprimernih vprašanj**, ki pri sošolcih vzbujajo posmeh. Če je v stiski, da nikakor ne zmore slediti pouku, se raje umakne z izgovorom, da mora na stranišče in to izkoristi z dolgotrajnejšo odsotnostjo. Včasih se vrne šele po polovici ali ob koncu ure. V vedenju je **predvsem naiven** in ne zna presoditi določene situacije, kar morda izkoristijo tudi sošolci. Pogosto določena snov ali tematika pri njem vzbudi **paničen strah** (pogovor o vesolju, naravnih nesrečah, življenjskih situacijah,…) o koncu sveta in smrti. V čustveni stiski, ko ga je strah določenega predmeta (fizika, matematika, IOV), reagira **zelo burno**. Tudi v odnosu do sošolcev je že prišlo do **fizičnega obračunavanja**. Kasneje se tega zaveda in se tudi opraviči.

Zelo **se boji slabih ocen**, takrat se počuti nemočnega in nesposobnega, samopodoba mu zelo pade in potrebuje **veliko pozitivnih spodbud**, da se pobere. Pri ustnem spraševanju se to še posebej odraža, ko pride do situacije, da ne zna odgovoriti na vprašanje. Takrat se začne tresti, nastopi čustvena stiska, se razjoka ali pa odreagira burno in panično.

Pri individualnem delu lažje sledi in dela v jutranjih urah, ko je bolj zbran. Zelo se **zanaša na pomoč** in pogosto ne prevzame odgovornosti za svoja dejanja. Če česa ne naredi doma (domače naloge, pozabi zvezek,..), to pripisuje **mami**. Ona je pozabila, ona ni znala narediti domače naloge, ni se učil, ker mame ni bilo doma in podobno. Je pa vljuden in se večinoma drži dogovorov. Potrebuje zelo sistematično in organizirano delo, da se znajde. Za vsak sklop snovi mu je potrebno pomagati poiskati opore, da snov začne osvajati. Brez sistematičnega individualnega dela na vseh predmetnih področjih ne zmore.

O sebi ima zelo **nizko samopodobo**, zaveda se težav, ki jih ima in išče izgovore v svoji nesposobnosti. Čustveno stisko mu pomaga premagovati svetovalna delavka. Individualni razgovori potekajo tekoče, sprejme predloge, ki so drugačni od njegovih in jih odkrito vrednoti. Pripravljen je **preizkusiti drugačna vedenja**, ki so mu predlagana (samostojno učenje doma, umik k svetovalni delavki, kadar ima občutek, da ga sošolci zbadajo, ali ima težavo, ki je sam ne zna ali zmore rešiti,..) Pogovoru sledi in v njem sodeluje.

Delo z njim je lažje, ker ima veliko oporo v starših. Starši s šolo redno sodelujejo in po naših nasvetih delajo doma. Vsak teden sproti se z njimi dogovorimo za način dela, povemo, kaj smo naredili v šoli in kaj mora narediti doma.

2.3 Vloga vodstva šole, tima za delo z dijaki s posebnimi potrebami, razrednika, spremljevalca, učiteljev in staršev pri delu z avtisti

Za avtizem ni zdravila, lahko pa vsak otrok z avtizmom ob primerni obravnavi, podpori, terapijah in učenju napreduje in se uči. Otroka je treba naučiti, kako živeti z avtizmom, naučiti ga moramo veščin in vzorcev, da si zna sam pomagati v določenih situacijah. Predvsem pa mu je treba ponuditi okolje, kjer se počuti sprejetega in varnega.

Kaj lahko stori vodstvo?

1. Skrbi za ustrezno komunikacijo med starši in šolo.
2. Podpira prizadevanja učiteljev za čim boljše delo z dijaki avtisti.
3. Priskrbi materialne pogoje za spremljevalca.
4. Ponudi usposabljanja in nakup ustrezne literature.
5. Pomaga usmerjati delo tima in pri obravnavah po potrebi sodeluje.
6. Sodeluje z zunanjimi institucijami.
7. Pogovori se z ostalimi učenci v razredih z avtisti.
8. Rešuje disciplinske prekrške, v katerih se znajdejo dijaki avtisti.

Kaj lahko stori tim za delo z dijaki s posebnimi potrebami ?

1. Izdela OIN za vsakega dijaka in sproti evalvira njegovo izpolnjevanje.
2. Izvaja svetovanje, redno spremlja in usmerja dijake avtiste.
3. Sodeluje z vodstvom, razrednikom, učitelji in starši.
4. Pripravlja in predlaga strokovne rešitve in z njimi seznanja ostale.
5. Koordinira delo učiteljev, razrednika in spremljevalca.

Kakšna je vloga razrednika?

1. Je dijaku svetovalec, ga usmerja, se z njim pogovarja, mu pomaga.
2. Usklajuje in pomaga prilagajati ter usmerjati delo ostalih učiteljev v oddelku.
3. Sodeluje s starši in vodstvom.

Kakšna je naloga učitelja spremljevalca?

1. Vsakodnevno spremlja dijaka in ga usmerja.
2. Z njim je, ko ta ne zdrži pri pouku in ko se med odmorom ne druži z vrstniki.
3. Organizira prostor in način sproščanja oziroma pomiritve za dijaka, ko je ta »v krizi« in kaže agresijo.
4. Sodeluje s timom, razrednikom, vodstvom, starši in oddelčnim učiteljskim zborom.
5. Je dosleden in zna dijaku postavljati meje, ko ga ta hoče le zase.
6. Posluša dijaka, se z njim pogovarja ter ga skuša pripraviti do dela v oddelku ali individualno.

Kaj lahko učitelj stori za pomoč dijakom avtistom ?

1. Poučiti se mora o posebnostih pri delu s konkretnim dijakom (Proučiti strokovno mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami).
2. Biti mora prijazen, strpen in spoštljiv do dijakov avtistov.
3. Prilagodi naj dijaku način dela, posebej pa način preverjanja in ocenjevanja.
4. Biti mora umirjen in naj nikoli ne pokaže, da ga tak dijak lahko »spravi s tira«.
5. Učitelj naj vztraja pri svojih odločitvah.
6. Učitelj naj gradi na pohvali in povečevanju dijakove samopodobe.
7. Učitelj naj dijaku zagotovi čim več pozitivnih, a konkretnih povratnih informacij.

8. Učitelj mora poznati vsaj nekaj posebnega o takem dijaku in mu povedati, da si je to zapomnil in da to ceni.
9. Učitelj naj ceni vloženi trud in tudi rezultat – trud naj pripelje do rezultata oziroma uspeha.
10. Če ni toliko uspešen, kot bi si želel, naj se posvetuje s Timom in če je treba tudi z zunanjimi strokovnjaki.

Kaj lahko naredijo starši?

1. Sodelujejo s timom, razrednikom, spremljevalcem, vodstvom in učitelji.
2. Spremljajo svojega otroka, mu postavljajo meje in vztrajajo pri dogovorjenem.
3. Ne popuščajo, če to ni nujno.
4. Ne dovoljujejo nesprejemljivega obnašanja do drugih in se o njem vedno pogovorijo.
5. Posvetujejo se s strokovnjaki, kadar je to potrebno.

3 Zaključek

Oba dijaka avtista sta lansko šolsko leto zelo uspešno zaključila, prvi je letnik v programu Srednjega poklicnega izobraževanja (mehatronik operater) zaključil s prav dobrim uspehom, drugi pa v programu Srednjega strokovnega izobraževanja (računalniški tehnik) z dobrim uspehom. Njun uspeh je tudi naš uspeh.

V preteklem šolskem letu smo se srečali z dvema dijakoma z diagnozo avtizma, ki sta pred nas postavila izziv, kako biti uspešen tudi s takimi dijaki. Potrdila sta, da so avtisti različni, da je prav za vsakega treba individualna obravnava. Potrdila pa sta tudi to, kar na naši šoli že vemo, da je mogoče pri vseh dijakih, ki to želijo, uspeti in jim pomagati premagati ovire do želenega cilja, ne glede na to, o kakšni drugačnosti govorimo.

Da smo vsi ljudje tako ali drugače posebni, drugačni, enkratni, skusimo že v družinah, ko starši vzgojnih metod ne moremo prenašati z otroka na otroka, pa čeprav sta iz iste družine.

Seveda to dodobra vemo tudi pedagogi, ki se ukvarjamo z mladimi, saj je treba naše delo velikokrat prilagajati posameznikom, še posebej pa to velja za otroke s posebnimi potrebami. Pridobili smo nekaj dragocenih izkušenj o delu z avtisti, tako da smo nekoliko bolj samozavestni, ko prvega septembra na šolo dobimo našega tretjega avtista. To pa ne pomeni, da se ne bo treba učiti, da ne bo neznanih situacij, da ne bo novih izzivov in izkušenj za vse tiste, ki bodo k nam naslednja leta še prišli. Vemo le to, da bomo vsakemu pomagali po naših najboljših močeh.

4 Viri in literatura

1. *CENTER za avtizem*. O avtizmu. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.avtizem.org/o avtizmu.htlm/ (14. 8. 2016)
2. *DRUŠTVO za avtizem DAN*. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.avtizem.com (15. 8. 2016)
3. JURIŠIĆ, B. *Avtizem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport. 1992.
4. KLEMENC, A. *Kako je biti jaz?* Knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom. Ljubljana: DZS Janeza Levca. 2012.
5. LIPIČNIK, B. *Človeški viri in ravnanje z njimi.* Ljubljana: Ekonomska fakulteta. 1996.
6. MARENTIČ Požarnik, B. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS. 2003.
7. MUSEK, J. in PEČJAK, V. *Psihologija*. Ljubljana: Educy. 2001.
8. *ZAKON o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. 2007. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101 (17. 8. 2016)

Srednja šola Domžale

Nina Stopar

DELO S ŠPORTNIKI NA SREDNJI ŠOLI DOMŽALE

ACTIVE IN SPORT AT HIGH SCHOOL DOMŽALE

Povzetek

Današnja družba na vseh korakih spodbuja drugačnost, čeprav se zdi, da biti preveč drugačen še vedno ni nekaj povsem sprejemljivega. V šoli se z drugačnostjo in raznolikostjo srečujemo neprestano: učenci prihajajo iz različnih krajev, kultur, so različne narodnosti, socialnega porekla, telesnih in duševnih predispozicij ... Tako drugačnost razumemo pod besedno zvezo učenci s posebni potrebami. Drugačnost je lahko zaželena, torej kot pozitivna lastnost nadarjenih otrok, pogosto pa je nezaželena, saj se odraža kot neke vrste motnja, prizadetost, mentalna retardiranost ali težava. Na srednji šoli Domžale se pretežno srečujemo z zaželeno drugačnostjo, saj se na šolo vpisujejo dijaki z ambicijami v športu kot poklicni dejavnosti. Takšni dijake obravnavamo individualno s tako imenovano pedagoško pogodbo, v kateri so zabeležene prilagoditve posameznemu dijaku, pri tem pa tesno sodelujemo s športnim klubom in starši. Takim dijakom stopamo na proti in jim dajemo možnost, da uresničijo svoje ambicije in zaživijo svojo drugačnost.

Ključne besede: drugačnost, nadarjenost za šport, Srednja šola Domžale, pedagoška pogodba

Abstract

In today's society diversity has been encouraged in all steps, although it seems that being too different in any way has still not been quite acceptable. There has always been a lot of difference and diversity at school, therefore we are facing it constantly: students are coming from different places, cultures, different ethnic origin, social origin, physical and mental predispositions ... Such diversity is sometimes categorised by the phrase pupils with special needs. Being different can be desirable, therefore, as a positive characteristic of gifted children, but it is often undesirable in case when it is reflected as a kind of disorder, disability, mental or retarded problem. At the High school Domžale, we have been mainly faced with desirable difference, because our schools enrols students with ambitions in the sport as a professional activity. Such students are handled individually by the so-called teaching contract in which there are recorded adjustments to the individual student, while working closely with sports clubs and parents. We help such students and give them the opportunity to realize their ambitions and revive their differences.

Key words: diversity, talent for sports, High School Domžale, teaching contract

1 Uvod in teoretična izhodišča

Živimo v času, ko se na eni strani drugačnosti ne bojimo in celo odkrivamo njen izreden pomen za našo individualnost, avtentičnost in pristnost, medtem ko na drugi strani ne želimo preveč štrleti iz množice in za svoj življenjski slog z lahkoto prevzemamo enega od mainstremov potrošniškega sveta. Biti viden je še vedno, kljub postmoderni revoluciji v sprejemanju raznolikosti, kjer se zdi, da je vse možno in sprejemljivo, na nek zelo boleč način nevarno. Kljub temu danes vse oblike drugačnosti sprejemamo in vključujemo v tok vsakdanjega življenja, tako na ravni izobraževalnega sistema kot tudi v širšem socialnem delovanju: avtiste zaposlujemo v arhivih in knjižnicah, gibalno ovirane za blagajno, invalidi lahko kandidirajo za predsednika oziroma predsednico države, nadarjene usmerjamo in spodbujamo ... Torej skušamo živeti v duhu *Vsi drugačni, vsi enakopravni*.

Tudi na Srednji šoli Domžale se soočamo z drugačnostjo, tako tisto zaželeno in cenjeno kot tisto nezaželeno, ki različno intenzivno zaznamuje življenja posameznikov in njihovih bližnjih. Pa vendar našo soočanje z drugačnostjo močno zaznamuje lokalno okolje, saj je občina Domžale mati in prebivališče dveh na državni ravni izredno močnih športnih klubov, Nogometnega kluba Domžale in Košarkarskega kluba Helios Domžale. Zato se na našo šolo vpisuje podmladek omenjenih športnih klubov, torej za šport nadarjeni učenci oziroma učenci, katerih jasen cilj je profesionalno ukvarjanje s športom. Na šoli je približno tretjina takih dijakov, ki zato, da lahko sledijo željam in uresničijo svoje ambicije, potrebujejo drugačen pristop in način dela. To so dijaki z jasno zastavljenimi življenjskimi cilji in močno motivacijo tako na področju športa kot tudi v šoli, njihovo življenje pa nikakor ni tipično življenje mladostnika, ki ga spremljajo dolga ponočevanja, brezciljnost, negotovost in iskanje samega sebe. Zato gremo na Srednji šoli Domžale tem dijakom, kolikor se le da, da pri tem ne trpi kvaliteta znanja, naproti, saj se zavedamo pomembnosti sodelovanja z lokalnim okoljem kot pomena spodbude, pozitivne motivacije in pomoči za doseganje osebnih ciljev v času adolescence.

1.1 Sedanjost in drugačnost

V biopolitični dobi, ko se zdi, da slavimo življenje bolj kot kdaj poprej in je v ospredju skrb politike za zdravje populacije kot take, saj je zdrav, agilen in uspešen državljan državi v korist, medtem ko vemo, kako "drage" so zdravstvene storitve, ter se zavedamo, koliko državnega denarja je namenjenega zdravstvenemu resorju, ki se zdi kot jama brez dna, torej v času, ki propagira zdravo, dolgo in uspešno oziroma bolj izpolnjeno življenje, v ospredje prihajajo tudi nekdaj zamolčane teme, kot je drugačnost. Hkrati nas bliskovit razvoj predvsem informacijske tehnologije, globalizacija in sodobni tokovi življenja, ki izhajajo iz postmoderne dobe kot dobe raznolikosti in multiplosti, tako korenito in konkretno soočajo z raznolikostjo, da drugačnosti nikakor ne moremo ubežati, niti je zanikati.

V stik z drugačnostjo prihajamo na vsakem koraku, drugačnost je postala pravica v svetu, ki deluje na način inkluzije. Tako z drugačnostjo prihajamo v stik tudi v šoli, saj jo obiskujejo učenci z različnih kulturnih področij, z različnimi telesnimi in duševnimi predpozicijami in zelo različnimi interesi. Zato se moramo z njo pravilno spoprijeti ter spodbujati strpnost med vse bolj raznolikimi vrstniki, hkrati pa njihovo drugačnost razumeti kot vir njihove enkratnosti, edinstvenosti in raznolikosti. Drugačnost tako ni le izziv, kako poiskati svoj jaz in biti avtentičen v tem, kar sem, ampak je tudi pravica, ki ima podoben pomen kot pravica biti svoboden in enakopraven itd. Pravica do drugačnosti spada med socialne, kulturne in razvojne človekove pravice, ki ljudem pripadajo že zato, ker so človeška bitja, in jih zato ni potrebno kupiti ali si jih prislužiti ali podedovati, saj so neodtujljive. Tako kot jih nihče nima pravice iz kakršnega koli razloga odvzeti, velja tudi, da je vsakdo dolžen spoštovati človekove pravice drugih.

1.2 Definiranje drugačnosti

Leksikon drugačnost razlaga kot različnost, raznolikost. Ljudje posedujemo različne kvalitete, značilnosti, vrednote, prepričanja in navade. Toleranca do drugačnosti se prične z dopuščanjem drugačnosti in z učenjem od drugačnosti. Netoleranca do drugačnosti pa se kaže v mnogih oblikah: rasizmu, seksizmu, antisemitizmu, homofobiji ...

Drugačnost je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika "lastnost, značilnost drugačnega". V življenju si jo vsi želimo in iščemo področje, kjer se razlikujemo od drugih, torej iščemo svojo edinstvenost. Drugačnost je tako lahko pozitivna kot tista lastnost, ki me dela drugačnega od drugega v družbeno bolj sprejetem smislu in za zaželeno drugačnost bi naredili marsikaj. Drugačnosti, ki je manj zaželena, pa se bojimo in si pred njo zatiskamo oči. To je tista drugačnost, ki neizogibno določa življenje vseh, ki ne morejo odločati o svoji takšnosti. "Ljudje z okvarami, prizadetostmi in oviranostmi se svoje drugačnosti zavedajo, kolikor pa jih ta obremenjuje in ovira, pa je odvisno od njihovega sprejemanja 'drugačnega' življenja, ki ga zelo določa njihovo družbeno in materialno okolje. Spremenjene sposobnosti določajo življenje ljudi, ki se morajo naučiti živeti z njimi, zaradi njih pa so prikrajšani, kadar o njih razsoja nekdo, ki je z njimi obremenjen." Tako tisti, ki se z drugačnostjo srečujejo posredno, zasebno ali poklicno, težave poznajo in so zanje občutljivi, medtem ko drugi, ki se z drugačnostjo in težavami, ki jih ta prinaša, srečujejo le občasno in se nad njimi zgražajo, v množici drugih opravil in dogodkov nanje večinoma pozabijo.

Sprejemanje različnosti je zahtevno in sprejeti drugačnost zagotovo pomeni, biti drugačen tudi sam.

1.3 Drugačnost in različnost dijakov v izobraževanju

Otrokove vrednostne kategorije drugačnosti so zelo poenostavljene, pa vendar se z njimi sreča že zelo zgodaj. Predsodki, pričakovanja in zahteve drugih, s katerimi se soočimo že v zgodnjem otroštvu, oblikujejo našo osebnost in so bistveni za proces učenja sprejemanja samih sebe in drugih, zavračanja vsiljenih vzorcev ter ustvarjanja prostora svobode sebi in drugim. Proces, ki nas pripelje do spoznanja, da nam prostora notranje svobode ne more zamejiti nihče drug kot sami, ni enostaven. Ko prisluhnemo sebi, ljudem in življenju ter spoznavamo dobroto, ljubezen, radost in bolečino, širimo svobodo lastnega duha in si tako ustvarjamo prostor za prijazno življenje.

Vprašanje drugačnosti in različnosti otrok je predmet diferencialne psihologije, a ko so otroci oziroma mladostniki vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, se vprašanje njihove

drugačnosti in različnosti prerazvrsti v širšo teorijo izobraževanja. Tako je potrebno drugačnost in različnost otrok oziroma mladostnikov razumeti interdisciplinarno. Znotraj slovenskega izobraževalnega sistema drugačnost obravnavamo pod terminom *učenci s posebnimi potrebami*, kamor umeščamo: telesno prizadete učence, učence s senzornimi motnjami, in sicer z motnjami vida in z motnjami sluha, učence s komunikacijskimi motnjami, mentalno retardirane učence, učence s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami, učence s specifičnimi učnimi težavami, nadarjene učence in avtistične otroke. Lastnosti, po katerih se posameznik loči od drugih, so bistvo njegove enkratnosti. Tako je cenjena in sprejeta drugačnost tista, ki v medsebojnih stikih prinaša potrditev in ugodno samopodobo, kar je bistvenega pomena za zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb, medtem ko necenjena drugačnost lahko povzroča socialno izolacijo, zaznamovanost in slabo samopodobo.

Šola mora postati ustanova z zdravim odnosom do drugačnosti, ki se odraža v dobri šolski klimi, sprejetosti in povezanosti dijakov in učiteljev. Šola mladostnikom ne predstavlja le prostora, kjer pridobivajo nova znanja in informacije, temveč je tudi kraj, kjer ti preverjajo svojo sprejetost med vrstniki, zato je zanje izrednega pomena, kako se počutijo med sošolci, vrstniki in učitelji. Pomembno je, da so mladostniki v šoli sprejeti kot osebe in ne le kot številke.

2 Delo s športniki na srednji šoli Domžale

Na Srednji šoli Domžale z dodatno strokovno pomočjo, individualnimi izobraževalnimi programi in dodatnimi urami pomoči sprejemamo drugačnost, pa vendar glede na lokalno okolje največ energije usmerjamo v dijake, ki se s športom ukvarjajo profesionalno, torej najpogosteje sodelujemo z dijaki, katerih drugačnost je sprejeta in cenjena ter jih lahko umestimo med nadarjene dijake.

2.1 Nadarjeni učenci

Žagar poudarja, da nadarjenost ni enotno opredeljen pojem, zato v stroki prihaja do različnih pogledov na samo naravo nadarjenosti, njeno genezo in manifestacijo. Strokovnjaki sicer soglašajo, da je nadarjen učenec tisti, ki je na nek način boljši od večine svojih vrstnikov, razhajajo pa se v vprašanjih, v čem so boljši od svojih vrstnikov, kako prepoznati nadarjenost in za koliko morajo biti boljši, da jih lahko prepoznamo za nadarjene.

»Ena od pogosto citiranih definicij je Marlandova definicija nadarjenosti. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali skrite potenciale na intelektualnem področju, v vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih in ki poleg rednega učnega programa potrebujejo tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti (Davis in Rimm, 1989).« Čeprav nobena od definicij nadarjenosti posebej ne izpostavlja za šport nadarjenih otrok in učencev, pa lahko dijake, ki se profesionalno ukvarjajo s športom in posedujejo pedagoško pogodbo, označimo za športno aktivnost nadarjeni dijaki, kajti ti posedujejo lastnosti nadarjenih učencev, kot so motorična spretnost in vzdržljivost, visoke aspiracije, radovednost in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju problemov, visoka storilnostna motivacija, sposobnost vodenja in vplivanja na druge ter smiselnost za organizacijo.

2.2 Profesionalno ukvarjanje s športom

Zelo na splošno bi šport lahko opisali kot »živahno telesno dejavnost, ki vključuje tekmovanje s samim sabo, s sočlovekom ali soočenje z naravnimi silami z namenom raziskati meje lastnih zmožnosti bodisi za zabavo, užitek ali razvedrilo.« Redno gibanje in športno udejstvovanje otrokom in mladostnikom pomagata zgraditi in ohranjati zdravo telo (kosti, mišice, srce, pljuča, telesno težo), kar pozitivno vpliva na samopodobo, prispevata k razvoju kondicije, pomagata preprečevati občutek strahu in depresije, dajeta občutek uspešnosti, pomagata pri vključevanju v družbo in tvorjenju medsebojnih odnosov.

Vse več mladih se zaveda pozitivnih učinkov športnih dejavnosti, zato se ljubiteljsko ukvarjajo s športom, le-to pa lahko preraste v poklicno ukvarjanje s športom. Ker se da z

ukvarjanjem s športom na poklicni ravni veliko zaslužiti, je med mladimi nadarjenimi športniki želja po poklicni športni poti zelo razširjena. Poklicno ukvarjanje s športom je bolj kot drugi poklici časovno določeno, tako ima poklicni športnik na voljo le kakšnih deset ali dvajset let, da si v tem času dovolj zasluži za življenje. Takšni, ki so uspešni v poklicnem športu tudi po svojem štiridesetem letu, so zelo redki, zato sta posluh za ambicije in želje mladih s strani staršev, kluba in šole ter njihova sodelovalnost izrednega pomena.

Mlade, ki se profesionalno ukvarjajo s športom, zaznamujejo:

- enkrat ali dvakrat dnevno treniranje (treningi dopoldan in popoldan),
- zelo pogosta odsotnost od pouka,
- individualno šolsko delo,
- pomanjkanje prostega časa zase,
- močna motivacija
- red in disciplina,
- slabša vključenost v razred in povezanost s sošolci ter
- pogosta utrujenost zardi preobremenjenosti.

2.3 Individualni pristop k dijakom športnikom ter tesno sodelovanje s starši in klubom

Srednjo šolo Domžale obiskuje 190 oziroma trideset odstotkov dijakov, ki imajo status športnika oziroma pedagoško pogodbo. Dijaki športniki obiskujejo vse programe naše šole: gimnazijski program ter srednje strokovne in poklicne programe. Dijaki po končanem 4-letnem ali 3-letnem izobraževanju opravljajo splošno ali poklicno maturo oziroma zaključni izpit. Večina dijakov uspešno zaključi šolanje. Med dijaki s pedagoško pogodbo je največ nogometašev, ki trenirajo pri Nogometnemu klubu Domžale, in košarkašev, ki trenirajo v Košarkaškem klubu Helios Domžale. Nato so med njimi še uspešni atleti, kolesarji in tenisači, karateisti in drugi športniki. Športni koordinator na šoli skrbi za ustrezno sodelovanje med športnim klubom in šolo, prav tako pa imajo tudi klubi svoje trenerje oziroma koordinatorje, ki spremljajo delo dijakov in vzpostavljajo stik s šolo. Tako je obojestranska uspešnost dijakov športnikov rezultat tesnega sodelovanje med šolo, klubom in starši.

Individualni pristop, ki ga določa tako imenovana pedagoška pogodba in se v dogovoru s starši, dijakom, vodstvom šole (ravnateljem oziroma direktorjem institucije) in klubom oblikuje na šoli, obsega prilagoditve v obiskovanju pouka, ocenjevanju znanja in opravljanju obveznih izbirnih vsebin.

- Obiskovanje pouka: dijak lahko opravlja treninge v dopoldanskem času nekajkrat na teden in tako opravičeno izostaja od pouka, prav tako se mu lahko opraviči prisotnost pri uri športne vzgoje; ta odsotnost je zavedena v elektronski dnevnik, da učitelji vedo, kdaj dijak zaradi treningov opravičeno manjka pri pouku; dijak ima opravičeno tudi vso drugo odsotnost, ki izhaja iz sodelovanja na športnih tekmovanjih in treningih, ki pa jo morajo starši javiti vnaprej in tudi opravičiti.
- Ocenjevanje znanja: dijaku se lahko prilagodi ocenjevanje znanja zaradi daljše odsotnosti, sicer pa za dijaka veljajo Šolska pravila ocenjevanja znanja; pisno ocenjevanje znanja poteka enako kot za ostale dijake v oddelku, če pa je to napovedano v času dijakove odsotnosti, se lahko izvede vnaprej ali v času, ko dijak ponovno obiskuje pouk, medtem ko je ustno ocenjevanje napovedano.
- Opravljanje obveznih vsebin se dijaku lahko prilagodi oziroma zmanjša, tako da mora dijak ob koncu šolskega leta opraviti določen odstotek, recimo 70 odstotkov obveznih izbirnih vsebin namesto 100 odstotkov; dijaku se tako opravičijo izbirne vsebine, vezane na športno aktivnost, kot so športni dnevi, medtem ko se mora dijak udeležiti ostalih aktivnosti, ki jih organizira šola (strokovnih ekskurzij, predavanj, kulturnih dnevov ...).

Pedagoška pogodba se sklene na začetku šolskega leta in velja za tekoče šolsko leto, lahko pa se predčasno prekine zaradi spremembe statusa dijaka (prenehanje izobraževanja) ali prenehanja razlogov, zaradi katerih je bila sklenjena. Prav tako se pogodba prekine tudi v primeru, ko je dijaku izrečen vzgojni ukrep ukor oddelčnega učiteljskega zbora, ukor učiteljskega zbora ali pogojna izključitev. Dijaku pogodba neha veljati, če je negativno ocenjen ali neocenjen ob koncu ocenjevalne konference oziroma pogodba miruje, če dijak v določenem roku negativnih ocen in neocenjenih predmetov ne popravi.

Na šoli izvajamo tudi izobraževanje na daljavo – tega se do sedaj poslužujejo trije dijaki, ki so si z uspešnim igranjem nogometa v Nogometnega kluba Domžale odprli pot v tujino, kjer sedaj nadaljujejo svojo športno poklicno pot.

Vsaka pedagoška pogodba je drugačna, ker je prilagojena potrebam in željam posameznega dijaka športnika ter zahtevam njegovih staršev in kluba. Pri tem je učinkovita, jasna in hitra komunikacija med tako imenovanimi tremi partnerji ključna za uspeh dijaka tako v šoli kot v športu. Takšno delo, ki temelji na individualni obravnavi dijakov športnikov, zahteva ogromno strpnosti, potrpežljivosti, razumevanja in dobre volje s strani učiteljev, saj zaradi športa znanje nikakor ne sme trpeti. Cilj je, da dijaki uspešno zaključijo izbrani izobraževalni program.

Med uspešnimi poklicnimi športniki so (bili) naši dijaki: Gregor Horvat, Matic Rebec, Jon Gorenc Stankovič, Jan Mlakar, Luka Šušnjar, Jan Repas, Igor Kondič, Alen Ožbolt in drugi.
Matic Rebec in Gregor Horvat sta med tistimi, ki so znali uspešno uskladiti šolo in treninge.

Matic Rebec: "V šoli mi grejo zelo na roko pri mojem šolskem delu. To pomeni, da se lahko, glede na to da treniram 12x tedensko, sproti dogovarjam za opravljanje testov in

spraševanja. Pri tem mi ne delajo nobenih težav, dokler seveda vse opravljam redno in uspešno. Super je tudi, da igramo ŠKL, ki ga v šoli zelo podpirajo, saj smo tako lahko še malo več skupaj s klubskimi kolegi."

Gregor Hrovat: "Poleg tega, da mi šola omogoča, da lahko redno treniram tudi v dopoldanskem času, mi je super, da razumejo moje športne udejstvovanje ter lahko tako svoje obveznosti prilagajam sproti. Ni pa nobenega popuščanja pri vestnem in uspešno zaključenem delu, za kar skrbijo tako v šoli, kot tudi v klubu."

3 Zaključek

Zaradi raznolikosti in drugačnosti je življenje zanimivejše. Na Srednji šoli Domžale se tega zavedamo, zato sprejemamo vsakršno drugačnost, tako zaželeno kot tudi nezaželeno. Zaradi povezanosti in odvisnosti od lokalnega okolja se pogosteje srečujemo z zaželeno drugačnostjo – gre za v športu nadarjene dijake oziroma za dijake z ambicijami v športu, kajti na šoli je 5 % dijakov oziroma učencev s posebnimi potrebami – učnimi težavami, pri tem pa smo zelo uspešni, saj število dijakov športnikov iz leta v leto narašča.

Prilagajanje je nujno za sprejemanje drugačnosti. Na Srednji šoli Domžale se prilagajamo in vedno stopamo korak naprej, pri tem pa gre velika pohvala predvsem celotnemu učiteljskemu zboru srednje šole, ki z individualnim pristopom vsekakor nima manj dela,

marveč ravno nasprotno. Ampak posamezniku – učitelju, ki se zaveda svoje enkratnosti, ni težko najti energije in časa za to, da svojo enkratnost najdejo tudi mladi, ki so na poti iskanja svojega bistva, svoje enkratnosti.

4 Viri in literatura

1. ARHIV in dokumenti Srednje šole Domžale
2. DRAMIČANIN, Z. *Šport med mladimi:* vloga športa v našem življenju. Dostopno na spletnem naslovu http://www.dijaski.net/get/spo_ref_sport_med_mladimi_01.doc.
3. http://www.bos.zrc-sazu.si/sskj.html
4. *LEKSIKON Cankarjeve založbe*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 1994.
5. MITAJLOVIĆ, K. *Sprejemanje drugačnosti med mladimi*: diplomsko delo. Fakulteta za socialno delo. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.ediploma.fsd.si/ediplome/senddoc/256.
6. SPODBUJANJA strpnosti in sprejemanje drugačnosti na šoli: raziskovalna naloga. 2006. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.ce.sik.si/raziskovalne/4200610954.pdf.
7. ŽAGAR, D. *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje. 2009.

Srednja zdravstvena šola Celje

Olga Štancar

DRUGAČNI VIDIKI UREJENOSTI DIJAKOV PRI PRAKTIČNEM POUKU

AN ALTERNATIVE VIEW ON TIDINESS WITH STUDENTS AT PRACTICAL COURSES

Povzetek

V prispevku predstavljam raziskovalno nalogo s področja socialne drugačnosti pri dijakih, ki opravljajo praktični pouk. Bogastvo današnje družbe je v raznolikosti in drugačnosti. Imamo različne sposobnosti, značilnosti, poglede na svet, prepričanja, vrednote. V stik z drugačnostjo prihajamo na vseh področjih življenja – v družini, vrtcu, šoli, službi, družbi. Namen raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako dijaki iz različnih kulturnih ozadij doživljajo praktični pouk ter kako sprejemajo in upoštevajo pravila urejenosti pri praktičnem pouku. V mislih imamo urejeno, nevpadljivo pričesko, vidne dele kože brez pirsingov in tatujev, negovan zunanji videz, diskreten make up. Če ne sprejemamo drugačnosti, lahko pride v tem pogledu do omejevanja svobode telesnega izražanja. Z vidika sprejemanja drugačnosti se moramo s pomočjo strpnosti ustrezno spoprijeti z nastajajočimi težavami. Nastala situacija naj bo izziv in priložnost, da razširimo obzorja in pogledamo nanjo iz drugačne perspektive. Predstavljeni so tudi rezultati anketnega vprašalnika, ki nam dajejo odgovore na zgoraj omenjena vprašanja.

Ključne besede: socialna drugačnost, kulturne razlike, osebna urejenost, praktični pouk

Abstract

In the article, a research paper from the field of social difference with students that are attending practical courses is presented. The biggest treasure of the contemporary society is in diversity and in being different. People have different abilities, characteristics, views of the world, beliefs and values. We are in touch with things that are different and a bit unusual in all spheres of our lives – in our family, kindergarten, school and work. The purpose of the research paper was to determine how students with different cultural backgrounds experience practical courses and whether they abide by the rules of tidiness when attending practical courses. With tidiness we are mainly talking about an orderly and discreet hair-cut, visible parts of the body without pricings and tattoos, a well-groomed appearance and a discreet make-up. If we do not accept difference it may lead to the restriction of freedom of expression through appearance. From the standpoint of accepting diversity we have to be tolerant and take appropriate measures according to the problem at hand. Any situation

should be a challenge and an opportunity to broaden our view so that we can look at it from a different perspective. The results of the questionnaire to the questions posed above are presented as well.

Key words: social difference, cultural difference, personal tidiness, practical courses

1 Uvod

Samopodoba na splošno opredeljuje posameznikovo podobo o samem sebi in odnos do samega sebe, kar pomeni, da je odraz tega, kako vidi samega sebe. Nanaša se na celovito doživljanje sebe in na delovanje v življenjskem toku skozi različne življenjske vloge. Slika samega sebe vključuje predstavo o lastnem telesu, družbeni in spolni vlogi ter zavest o lastnih sposobnostih, o svojem položaju v skupini in odnosu do drugih. Mladost je obdobje duševnega dozorevanja, zato v času odraščanja mladostnik sebe pogosto še ne more doživljati v različnih življenjskih vlogah. Njegov način obnašanja, pogovarjanja in izražanja določene pripadnosti je prisoten na vsakem koraku. Lahko rečemo, da je skoraj v vsaki situaciji lojalen svojemu prepričanju. Včasih se to doživljanje kaže skozi zunanji videz, včasih pa so prisotna drugačna kulturna in religiozna prepričanja.

Z drugačnostjo so povezani pojmi, kot so stereotip, predsodek, strpnost, stigma ter stigmatizacija in diskriminacija.

Stereotip je ustaljena predstava o nečem. Vezana je na posebne značilnosti, lastnosti posameznika, ki postanejo glavne in določujoče značilnosti le-tega. Sprejemamo jih brez pomislekov glede njihovega izvora. Ne izraža nujno negativnega odnosa, ker temelji predvsem na nepoznavanju, nevednosti in ignoranci.

Predsodek pa izraža odklonilen odnos do nečesa zaradi določenega razloga, o katerem praviloma nočemo nič vedeti.

Strpnost je spoštovanje, sprejemanje in upoštevanje različnosti svetovnih kultur, načinov izražanja in življenja ljudi. Vzgaja se s spoznavanjem odprtostjo, komunikacijo in svobodo misli, vesti in vere. Strpnost je skladnost v različnosti. Ni samo moralna dolžnost vsakega posameznika, ampak tudi politična in pravna zahteva.

Stigmatizacija označuje poseben odziv okolja na drugačnost in različnost. Ameriški sociolog Goffman jo je opredelil kot »nezaželeno drugačnost«. V nekaterih okoljih je lahko drugačnost (barva kože, etnična pripadnost, veroizpoved, politično prepričanje, starost, izobrazba) stigmatizirana, okolje pa stigmatizirane osebe dojema kot manjvredne. (Goffman, 1984).

Diskriminacija je neenako obravnavanje posameznika v primerjavi z drugimi osebami na podlagi osebnih okoliščin, kot so spol, starost, rasa, nacionalnost, versko prepričanje, gmotno stanje, zdravstveno stanje oz. invalidnost.

1.1 Namen raziskovanja

Namen raziskovanja je ugotoviti, kako dijaki pri praktičnem pouku sprejemajo drugačnost, kako se odzivajo na različna religiozna prepričanja, za katera vemo, da so lahko pri poseganju v človekovo intimnost ključnega pomena. Zanimajo nas tudi strategije, s pomočjo katerih krepijo strpnost do drugačnih v situacijah, ko morajo sodelovati. Ugotoviti želimo, v kolikšni meri dijaki upoštevajo pravila urejenosti pri praktičnem pouku, ali se zavedajo nevarnosti za zdravje ob neupoštevanju pravil ter kako zaradi pravil urejenosti doživljajo »omejevanje« na tem področju.

1.2 Hipoteze

1. Večina dijakov je strpna do dijakov, ki imajo drugačno kulturno/religiozno prepričanje.
2. Dijaki upoštevajo pravila urejenosti pri praktičnem pouku.
3. Večina dijakov se zaveda nevarnosti za zdravje ob neupoštevanju pravil urejenosti.
4. Dijaki v večini primerov menijo, da s pravili urejenosti pri praktičnem pouku ne posegamo v njihovo osebno integriteto.

1.3 Metodologija

Teoretična metoda dela

Teoretična metoda dela temelji na pregledu strokovne literature.

Empirična metoda dela

Empirična metoda dela temelji na podlagi anketnega vprašalnika (zbiranja, obdelave in analize podatkov).

Vzorec

V anketo smo vključili dijakinje in dijake tretjih in četrtih letnikov SZŠ Celje. Vzorec je vključil 241 dijakov in dijakinj. Pozitivno se jih je odzvalo 199, kar predstavlja 82,6%. Anketa je

anonimna. Podatki so obdelani in analizirani v programu Microsoft Excel. Dobljeni rezultati so interpretirani s komentarjem.

Instrument merjenja

V anketnem vprašalniku je 10 vprašanj. Vprašanja so odprtega in zaprtega tipa.

2 Kultura, religija, izražanje pripadnosti in travm

Kultura telesnega okraševanja (lasje, koža, make up) ima povsod po svetu bogato zgodovino in kulturno dediščino. Obredom okraševanja ponekod še danes pripisujejo izreden pomen. V igri je poseben, atraktivnejši izgled, predvsem v času snubljenja in ob pomembnejših plemenskih obredih. S tem se označuje začetek nove življenjske dobe ali polnoletnosti.

Tudi religija ima tu svoje mesto. Duhovnost je sestavni del človekovega življenja, ki oblikuje celosten način gledanja na stvarnost. Zahodna kultura se srečuje z velikim problemom sprejemanja drugačnih nazorov. Zaradi demografskih ter drugih sprememb v svetu se srečujemo z vedno več migracijami. Ko je v interakciji več kultur, prihaja zaradi heterogenosti do razlik. Zato medkulturna družba potrebuje medkulturni dialog.

Izražanje pripadnosti ter identifikacije sta značilna predvsem za mlade ljubitelje določene zvrsti glasbe in načina oblačenja. Mislimo predvsem na prebadanje (pirsing) različnih delov telesa (ušesa, nos, obrvi, jezik, bradavice, popek in spolni organi), uporabo verig, pasov z veliko kovine, usnjenih zapestnic… K celotni podobi dodajo še tetovaže, punkersko frizuro in make up. Za primer lahko vzamemo tudi »mehkejše« zvezdnike, ki so vzor veliki množici mladih. Dekleta hočejo biti podobna popolnim pevkam in igralkam iz revij, četudi na račun svojega telesa. Če omenimo še fante, zbujajo njihovo željo prebodeni in tetovirani zvezdniki rocka in popa, ki jih občudujejo vsa dekleta; in tudi fantje bi radi bili tako občudovani in priljubljeni. Še pomembnejši razlog pa je vpliv vrstnikov. Mladi v dobi odraščanja dajo veliko več na mnenje prijateljev kot na mnenje avtoritet, torej staršev, učiteljev, zdravnikov. Ker je vedno bolj zanimivo nekaj, kar imajo drugi, je želja po ekstravagantnosti večja, če ga imajo tudi prijatelji.

Lahko pa je prebadanje način dokazovanja poguma in upornosti. Nekateri se s tem pred drugimi postavljajo tako, da si upajo biti izzivalni in drugačni. Poznamo tudi prav poseben, skrb-zbujajoč razlog. Ta je premagovanje povsem drugačnih težav, psihičnih težav. S fizično

bolečino, ki jo oseba doživi pri prebadanju, zatre psihično bolečino. Tu gre za neke vrste željo po samopoškodovanju, kaznovanju samega sebe, kar je posledica čedalje večje osamljenosti, brezciljnosti, nezadovoljstva in čustvene podhranjenosti.

2.1 Socialna drugačnost pri praktičnem pouku

Poklic medicinske sestre, za katerega se izobražujejo naši dijaki, zahteva strokovno znanje, pozitivne osebnostne lastnosti, odgovornost pri delu s pacienti in sodelavci ter urejen zunanji videz. Gre torej za vrsto ključnih ter poklicnih kompetenc, ki jih dijaki razvijajo v času izobraževanja ter praktičnega usposabljanja v kabinetih, bolnišnicah in ostalih zdravstvenih ustanovah, zraven pa se bogatijo še z mnogimi drugimi dragocenimi izkušnjami. Predvsem pri konkretnih situacijah, kar se dogaja pri praktičnem pouku, dijaki dozorevajo in se kalijo za delovanje v različnih življenjskih situacijah.

Medkulturno sodelovanje

Dijaki prihajajo iz različnih kulturnih sredin, zato jih za uspešno upravljanje s kulturnimi razlikami skozi različne vsebine usposabljamo tudi za razvijanje medkulturnih kompetenc. Dijaki pri praktičnem pouku običajno sodelujejo v paru, zato so njihovi odnosi intenzivnejši, tesnejši, pogostejši. Spodbujamo jih, da v tem odnosu spoštljivo medsebojno izmenjujejo ideje in mnenja ter da odločitve sprejemajo s soglasjem (Tschudin 1992) in v korist ter spoštovanje bolnikovih potreb in interesov. Kot zdravstveni delavci bodo pri svojem delu izpostavljeni odnosom s sodelavci in bolniki z različnimi vrednotnimi opredelitvami, življenjskimi stili, veroizpovedmi.

Poklicna samopodoba

Dijak pri praktičnem pouku opravlja delo, kjer je tesno sodelovanje z ljudmi neprestano v ospredju in hkrati tudi na preizkušnji. Poklicna samopodoba ima predvsem motivacijsko vrednost, zato vpliva na vedenje in poklicno ravnanje. Pridobiti mora veliko mero zaupanja in spoštovanja, kar je povezano tudi z urejenim videzom, takšnim, ki pritiče njegovi delovni obleki, saj z njo ravno tako komunicira s svetom in se mu predstavlja. Na naši šoli dajemo velik poudarek osebni urejenosti dijakov in dijakinj pri opravljanju praktičnega pouka. Dijaki

morajo poleg vzdrževanja osebne higiene skrbeti za urejeno pričesko, spete lase, urejeno brado. Nohti morajo biti čisti, kratko pristriženi in nelakirani. Dovoljeno je diskretno ličenje, ravno tako diskretna uporaba dišečih dezodorantov. Imeti morajo delovno obleko, ki je čista in zlikana, belo ortopedsko obuvalo in svetle nogavice. Obvezna je tudi identifikacijska priponka. Pirsingi na vidnih mestih niso dovoljeni. Dijaki ki upoštevajo ta pravila, hkrati upoštevajo tudi postopke varnega dela, zato se takim dejavnikom tveganja izognejo. Ko razpravljamo o osebni urejenosti pri praktičnem pouku, imamo v mislih tako fizično kot duševno in duhovno plat doživljanja in izražanja sebe. Na eni strani se kaže v naši zunanji podobi, urejenosti in smislu za estetiko, na drugi strani pa s prevzemanjem odgovornosti pri delu.

2.2 Predstavitev rezultatov ankete

Rezultati ankete so dali zelo pozitivno sliko stališč in mnenj dijakov:

1. 37% dijakov je pri praktičnem pouku v multikulturni skupini.
2. 16% dijakov v skupini pri praktičnem pouku opaža, da imajo nekateri dijaki do drugače mislečih predsodke ali pa so do njih nestrpni.
3. Na vprašanje, katere strategije za krepitev strpnosti do drugačnih poznajo, so odgovorili: tolerantnost v 72%, prilagodljivost v 80%, v iskanju pozitivnih lastnosti 62%, v spoštovanju mnenja drugih 55%, v sposobnosti empatije 82%. Posamezni odgovori so bili tudi v občutku za humor, v odprtosti za nove izkušnje ter v individualnih spretnostih.
4. Na vprašanje, če dijaki pri praktičnem pouku upoštevajo pravila urejenosti, je 66,8% dijakov odgovorilo da vedno, 22% dijakov v večini primerov in 12% redko.
5. 66,8 % anketiranih dijakov nima pirsinga, kar je presenetljivo dobro.
6. V 35 % je razlog za pirsing modni hit, kar je bilo pričakovati. Dijaki se v večini za pirsing ne odločajo zaradi partnerja ali prijateljev. Tudi prebadanje iz kljubovanja staršem oz. učiteljem je zanemarljivo. V 58 % so se dijaki za pirsing odločili iz drugih razlogov, ki jih niso opredelili. Za razloge proti v 51 % dijaki ne vidijo v pirsingu motiva oz. ne čutijo potrebe po dokazovanju. 14 % dijakov ne podlega modnim muham, 12 % dijakov je izrazilo strah pred pirsingom, 10 % dijakov upošteva mnenja staršev oz.

učiteljev, ki so pirsing odsvetovali. V 13 % so se dijaki odločili proti pirsingu iz drugih razlogov, ki jih niso opredelili.

7. Dijaki, ki imajo pirsing (33,2%) so se v 0,5% odločili za ustnice, v 2,9% za nos, v 1,9% za obrvi, v 2,9% za jezik, v 12% za popek in v 13% za druga mesta, ki jih niso opredelili. Štirje dijaki imajo pirsing na več kot dveh mestih.
8. Dijaki ocenjujejo, da profesorji praktičnega pouka v 68 % dosledno in enotno zahtevajo odstranitev pirsinga pri opravljanju praktičnega pouka tako v kabinetu kot v bolnišnici.
9. Dijaki se v 70 % zavedajo nevarnosti pirsinga pri opravljanju praktičnega pouka, hkrati so tudi prosvetljeni v zvezi z možnostjo okužbe s hepatitisom B in C.
10. Na zadnje vprašanje Kako bi dijaki opisali postavljena pravila glede omejevanja svobodnega odločanja in poseganja v osebno integriteto, so dijaki podali zanimive odgovore: skoraj 47% dijakov meni, da so pravila potrebna zaradi narave dela in jih ne omejujejo; 27% dijakov meni, da so pravila prestroga, jih sicer upoštevajo in jih le-ta prav tako ne omejujejo; 14% dijakov meni, da bi bilo potrebno pravila prilagoditi sodobnim in še vedno sprejemljivim družbenim normam, pravila jih občasno omejujejo; 12% dijakov meni, da so pravila preveč rigorozna in da jih omejujejo v svobodi telesnega izražanja. Pod rubriko drugo je 47% dijakov zapisalo, zakaj pravil urejenosti ne upoštevajo tudi zaposleni zdravstveni delavci.

3 Zaključek

Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika smo prišli do zanimivih ugotovitev, preko teh pa do doseženih zastavljenih ciljev raziskovanja.

Sprejemanje drugačnosti v vseh ozirih, tudi v primerih, ko dijak morda z ekstravagantnostjo pri praktičnem pouku navidezno preizkuša naše meje, strpnost in potrpežljivost, naj bo izziv in priložnost, da razširimo obzorja in pogledamo na vzroke zanjo iz drugačne perspektive. Do sedaj smo se vedno pogovarjali le o naših občutjih in postopkih ravnanja, ko dijak ne upošteva pravil. Tu pa nas je zanimalo, kako to omejitev sprejemajo dijaki in če smo čuječno naravnani, bomo znali na nastalo situacijo pogledati iz dijakove perspektive. Kot smo lahko

razbrali iz rezultatov ankete, 74% dijakov meni, da s pravili urejenosti pri praktičnem pouku ne posegamo v njihovo osebno integriteto. Ostane pa še vedno 26% (52) dijakov, ki menijo drugače. Ocenjujem, da je med njimi veliko takšnih, kjer bomo morda prek različnih pristopov mi doumeli, kaj in koliko mu pomeni svoboda telesnega izražanja. Z vidika sprejemanja drugačnosti se moramo s pomočjo strpnosti ustrezno spoprijeti z nastajajočimi težavami.

Za dosego medkulturnega dialoga je potrebno razvijati in krepiti medkulturne kompetence. Poleg zgoraj omenjenih pristopov je pomembno tudi vseživljenjsko učenje, razširjanje obzorja, zavedanje lastne kulturne identitete ter sposobnost premostitve stereotipov in predsodkov. Potrebno se je zavedati da nismo središče vsega, ampak le del celote. Celota pa predstavlja vse tisto, kar nam je znano - neznano, blizu – daleč, razumljivo – nerazumljivo. V. Ščuka v Šolarju na poti do sebe opozarja, da je prišel čas za spremembo zavesti, ne za prevzemanje novih prepričanj.

Na Srednji zdravstveni šoli medkulturni dialog in s tem medkulturno kompetenco gradimo tudi s pomočjo mednarodnih projektov, v katere smo aktivno vključeni. Gre za sodelovanje na strokovnem področju, vmes pa se dogaja življenje v smislu spoznavanja bogate kulturne dediščine, načina življenja, pokrajinskih posebnosti. Najpomembnejše pa je, da spoznavamo drug drugega, navezujemo stike ter si s tem odpiramo nove poti za sodelovanje, kjer se bogatimo še s socialnimi in kulturnimi kompetencami.

4 Viri in literatura

1. COLEMAN, L. M. Stigina-razkrita stigma. V: *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. 1999.
2. GOFFMAN. EWING. STIGMA. *Notes on the Managment of Spoiled Identity*. Harmondsworth Middlesex. London: Penguin Books. 1984.
3. GOLEMAN, D. *Socialna inteligenca*: odstiranje nove znanosti. Ljubljana: Mladinska knjiga. 2010. Str. 7-15.
4. *MEDNARODNA zveza za nadzorovanje okužb*. Izobraževalni program za nadzorovanje okužb – osnovni napotki za vzgojo. Ljubljana: Biografika Bori. 1997.
5. ŠČUKA, V. *Šolar na poti do sebe*: oblikovanje osebnosti. Radovljica: Didakta. 2008.

6. TSCHUDIN, V. *Etika v zdravstveni negi: razmerja skrbi*. Ljubljana: Educy: Društvo medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov, 2004.
7. ULE, M. *Predsodki in diskriminacije*: izbrane socialno psihološke študije.Ljubljana: Založba ZSP. 1999.
8. VEATCH, R. M. *Models of ethical medicine in a revolutionary age*. Dostopno na strani: http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/2013/erasmus%20koordinatorji/Vrecer_Medkulturne%20kompetence.pdf.

OŠ Gradec

Nuška Štros

DRUGAČNOST V ŠOLI

DIVERSITY IN SCHOOL

Povzetek

Razred je skupina otrok, ki so si med seboj različni, imajo različne sposobnosti, vrednote, značilnosti, prihajajo iz različnih okolij in seveda tudi iz različnih družin. Razred je torej mnogo bolj raznolik kot se zavedamo, zato se moramo tako učitelji kot učenci znati pravilno spopasti z nastajajočimi težavami. Potruditi se moramo spodbujati strpnost med vse bolj raznolikimi otroci in predstaviti drugačnost kot izziv in ne nekaj, česar bi se morali bati ali izogibati. Vse to pa lahko storimo z različnimi dejavnostmi, ki jih umestimo v pouk, pomembno pa je vključiti tudi starše, saj mnogo predsodkov ter stereotipov prihaja ravno iz družine. Z voljo, pozitivnim zgledom in tudi sodelovanjem staršev in sodelavcev so učinki in klima v razredu navadno pozitivni.

Ključne besede: učenci, drugačnost, predsodki, stereotipi, strpnost, dejavnosti v razredu

Abstract

A class is a group of children, different from one another, having different abilities, values, characteristics, and coming from different backgrounds and of course from different families. As class is much more diverse than we realize, teachers and students both need to know how to properly deal with the emerging issues. We must try to promote tolerance among increasingly diverse children and present diversity as a challenge and not something to be feared or avoided. All this can be done with a variety of activities incorporated into teaching. It is however also very important to include parents, as many prejudices and stereotypes arise directly from the family. With good will, positive example and cooperation between parents and teachers, the effects and the classroom climate are usually positive.

Key words: students, diversity, prejudices, stereotypes, tolerance, classroom activities

1 Uvod in teoretična izhodišča

Drugačnost je po Slovarju slovenskega knjižnega jezika ''lastnost, značilnost drugačnega''. V življenju si jo vsi želimo in iščemo področja, kjer se lahko razlikujemo od drugih. Za zaželeno drugačnost bi naredili marsikaj. Drugačnosti, ki je manj zaželena, se bojimo in si pred njo zatiskamo oči. Le-ta je tista, ki neizogibno določa življenje vseh, ki vsaj občasno ne morejo odločati o svoji drugačnosti. Spremenjene sposobnosti določajo življenje ljudi, ki se morajo naučiti živeti z njimi, zaradi njih pa so prikrajšani, kadar o njih razsoja nekdo, ki je z njimi obremenjen.

V tem delu bi želela predstaviti nekatere pojme, ki so povezani z drugačnostjo in posledično vplivajo na sprejetost učencev v razredu. Pri tem naj opomnim, da otroci običajno ne vidijo drugačnosti, dokler jih na to ne opozorijo odrasli (namenoma ali nenamenoma). Vzorci sprejemanja drugačnih so običajno odraz družine in okolja iz katerega otrok prihaja.

1. STEREOTIPI – so ustaljena, zamrznjena predstava o nečem, ki se je izoblikovala v preteklosti (lahko tudi povsem utemeljeno glede na tedanji družbeni in zgodovinski kontekst) in vztraja nespremenjena tudi v povsem drugačni družbeni situaciji in zgodovinskem položaju. Stereotip ne izraža nujno negativnega odnosa, ker temelji predvsem na nepoznavanju, nevednosti in ignoranci. Stereotipi so neke vrste predstopnja predsodkov, tako kot so mnenja predstopnja stališč.

2. PREDSODKI – Pogosto so definirani kot stališča, ki niso upravičena, argumentirana in preverjena, a jih spremljajo močna čustva in so odporna na spremembe. Predsodki so lahko pozitivni ali negativni. Oblikujemo jih v socialnih interakcijah in so skupki stališč o članih določene družbene skupine, nastali zgolj zaradi pripadnosti teh članov določeni skupini. Negativni socialni in etnični predsodki temeljijo na odklanjanju in sovražnosti do posameznih socialnih in etničnih skupin – npr. do Neslovencev, Romov (predsodki do drugih narodov in narodnostnih manjšin), črncev (rasizem), žensk (spolni predsodki), duševno bolnih ... Pozitivne predsodke imamo do določenih poklicev, družbenih pojavov in institucij, ki jih cenimo.

K. Mijatović v svojem delu navaja tudi A. Kompare, ki pravi, da so v medosebnih in medskupinskih odnosih negativni predsodki izvor številnih krivic, zapostavljanj in diskriminacij, poleg tega vplivajo na oblikovanje identitete in samospoštovanja pripadnikov skupin, ki so tarča predsodkov. V odnosu do dominantne skupine se pri njih lahko razvije občutek manjvrednosti, kar še dodatno omejuje njihove življenske možnosti.

3. STIGMATIZACIJA - Je strokovni sociološki izraz, ki označuje poseben odziv okolja na drugačnost. Drugačnost (barva kože, etnična pripadnost, veroizpoved, politično prepričanje, starost, izobrazba...) je v nekaterih okoljih nezaželena oz. stigmatizirana, okolje pa stigmatizirane osebe dojema kot manjvredne. Ti so lahko tarča posmeha, zaničevanja, opravljanja, psihičnega in fizičnega nasilja. To, kar je v neki družbi zaželeno, je v drugačnem družbenem kontekstu stigmatizirano. Stigmatizacija se običajno prekine šele takrat, ko izginejo odnosi nadmoči in podrejanja.

4. DISKRIMINACIJA - Pomeni neenako obravnavanje posameznika ali skupine v primerjavi z drugimi osebami ali skupinami ljudi na podlagi osebnih okoliščin kot so spol, starost, rasa, nacionalnost, versko prepričanje, gmotno stanje, družbeni položaj...

Diskriminacija razlikuje, izključuje in omejuje posameznike ali skupine ter jim odreka enake možnosti, s tem pa krši temeljne človekove pravice in svoboščine in je zato protizakonita.

5. STRPNOST - Danes se zelo veliko govori o strpnosti, včasih celo toliko, da se zamegli njen pravi pomen. Strpnost ne pomeni, da so vsa prepričanja enako resnična, kajti tam, kjer je vse res, ni nič res. Strpnost je, da dopuščamo ljudem okoli nas, da razmišljajo in verujejo po svoje, da so takšni, kakršni so. To ne pomeni, da ne smemo povedati, kaj sami mislimo, temveč da sprejemamo svojega bližnjega takega kot je.

Svoboščine in pravice, zgrajene na strpnosti do različnih in drugačnih, niso niti večne niti univerzalne niti naravne. So krhko tkivo in zato potrebujejo veliko pozornosti in vztrajnosti.

Strpnost do drugačnosti je pri otrocih in mladostnikih višja kot pri odraslih, saj marsikatere ''hibe'' otroci ne vidijo kot take in sodi v okvir normalnega, vse dokler ne začne nekdo dopovedovati, da so stvari drugačne kot bi morale biti. Od lastnosti posameznika je odvisno, kako bo pri sošolcih sprejet in koliko bodo do njega strpni.

2 Drugačnost v šoli

Človek se v življenju že zelo zgodaj sooči z drugačnostjo ter s predsodki, pričakovanji ter zahtevami drugih. Od prvega stika se pričenja dolgotrajni proces zorenja in učenja, kako sprejemati sebe in druge, kako in zakaj zavračati vsiljene vzorce, kako ustvariti sebi in drugim prostor svobode in odprtosti.

V šoli se nato srečujejo otroci, ki odraščajo v različnih okoljih, v različnih družinah, so drugačnega zdravstvenega stanja, vere, narodne pripadnosti... Nekateri od teh otrok imajo zaradi svojih posebnosti več težav v življenju kot njihovi vrstniki, ki so zdravi, nimajo razvojnih omejitev, so brez psihosocialnih težav, so uspešni v šoli, niso revni in jim ne grozi socialna izključenost, ne pripadajo različnim etničnim skupinam, niso begunci ali migranti. Odrasli smo tisti, ki v največji meri vplivamo na to, koliko bo kakšna od teh lastnosti ali posebnosti otroka obremenjevala, koliko bo zaradi nje prizadet ali nesrečen, koliko življenjskih poti mu bo zaprla.

Položaj tako ali drugače prikrajšanih otrok urejajo zakonski akti na državni ravni, Konvencija o otrokovih pravicah ter drugi mednarodni dokumenti, ki jih je sprejela tudi Slovenija.
Kar lahko sami storimo je, da razlik ne spremenimo v notranjo stisko in nesrečo, temveč da poskušamo izenačevati razvojne in življenjske možnosti vseh otrok.

Tudi sama sem v svoji učiteljski karieri imela že mnogo zelo različnih otrok. Največkrat se srečam z otroci, ki imajo različne posebne potrebe (učence z motnjami v duševnem razvoju, otroke z motnjami zaznavanja, otroke s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, govornimi motnjami, motnjami vedenja in osebnosti, gibalno ovirane otroke in dolgotrajno bolne otroke ter nadarjene otroke), učila sem otroke, ki so prihajali iz drugih držav (predvsem Kosovo in Albanija), učence, ki so živeli v družini, ki je bila v materialni stiski, učence, ki so se soočali z nasiljem doma, sčasoma pa tudi v šoli, učence, ki so bili pripadniki različnih ver... Vedno se trudim, da bi se učenci kljub razlikam čim bolje razumeli, da bi le-te obogatile našo razredno skupnost. Velikokrat je v to potrebno vložiti veliko truda in energije, prilagoditi pouk in vanj umestiti dejavnosti, ki se bodo dotaknile učencev in spremenile njihove poglede

na drugačnost. Najtežje je to storiti takrat, ko je v skupini že prisotno nasilje, vendar se z vztrajnostjo tudi tu dosežejo dobri rezultati.

V preteklem šolskem letu sem učila razred, v katerem je bilo veliko različnih otrok. V razredu sta bila dva učenca s specifičnimi učnimi težavami, eden od teh je bil tudi zelo živahen in poleg tega še novinec. Poleg njiju je bil v razredu tudi dolgotrajno bolan učenec, ki je imel zaradi svojih težav tudi težave z gibanjem, govorom, učenjem in socializacijo. V razredu sem imela tudi deklico, ki je prihajala iz Kosova in je imela še nekaj težav s slovenščino, vendar pa jo je obvladala toliko, da se je s sošolci in učitelji brez težav sporazumevala. Imeli so tudi sošolca, ki je nadarjen, vendar pa ima kar nekaj težav z vedenjem, predvsem s sprejemanjem drugačnosti, hkrati pa je tudi močna osebnost, voditelj in organizator, tako da hitro pridobi skupino na svojo stran. Učenci so prihajali tudi iz socialno zelo različnih okolij. Zaradi toliko različnih učencev je bilo v razredu večkrat čutiti napetost, pojavljati se je pričelo tudi psihično nasilje, ki pa smo ga hitro zaustavili. Med poukom, predvsem pri razredni uri, pa tudi ob drugih priložnostih, smo izvedli veliko dejavnosti, ki so pripomogle k strpnosti in s tem k pozitivni razredni klimi, tako da je bilo razredno vzdušje nato do konca leta zelo prijetno.

V razredu sta pomembna vloga učitelja in njegov način dela, ki lahko bistveno pripomore k oblikovanju pozitivnega vzdušja. Učitelji, ki kažejo topel odnos in prijaznost do vseh učencev, s svojim zgledom vplivajo na zmanjšanje razlik. Učitelji lahko vplivamo na ustvarjanje pozitivnega vzdušja tudi s poudarjanjem in nagrajevanjem pozitivnih zgledov, zanimivim podajanjem učne snovi, humorjem in doslednim spoštovanjem pravil.

V razredu smo se veliko pogovarjali. Tudi učna snov pri različnih predmetih se je navezovala na drugačnost. Tako smo se pri družbi pogovarjali o razlikah med ljudmi, o spoštovanju, o različnih kulturah, o stereotipih, predsodkih, revščini, o pripadnosti različnim skupnostim o sporih ter načinih reševanja le – teh ter o medsebojni pomoči in seveda strpnosti. Pri slovenščini smo preko besedil v Berilu ugotavljali na kakšen način smo si ljudje različni ter kako to doživljajo različni junaki (J. Kovačič: Ciganka, ljudska: Kljunaš Gaja-dari, M. Tomšič: Katka in Bunkec, ...).

Ker je bilo v letošnjem letu veliko govora in različnih mnenj o beguncih, ki so prečkali našo državo, smo prebrali tudi Bevkovo knjigo Lukec in njegov škorec.

Poleg pogovora in obdelave tematike v okviru učnega načrta, pa smo izvedli tudi naslednje dejavnosti.

1. Pri tebi mi je všeč... – Vsak učenec je dobil svoj list, na katerega se je podpisal. List je nato potoval od sošolca do sošolca. Vsak je moral nanj napisati nekaj lepega o osebi, kateri je bil namenjen. Ko se je list vrnil k lastniku, je tudi ta o sebi napisal nekaj pozitivnega. Tako je vsak učenec dobil skupek njegovih pozitivnih lastnosti. Vajo smo ponovili večkrat tekom leta. Izdelali smo tudi plakat, na katerem so bile za vsakega otroka v oblačku zapisane pozitivne misli, ki so mu jih namenili sošolci (Slika 1). Na ta način so učenci ozavestili, da lahko pri vsaki osebi najdejo nekaj dobrega, čeprav jim le-ta ni najbolj pri srcu.

Slika 1: Plakat Pri tebi mi je všeč, da ..., ki je bil ves čas obešen v učilnici.

2. V različni literaturi sem našla tudi veliko pregovorov, ki so se mi zdeli primerni za našo situacijo. Pregovore sem zapisala in jih obesila v učilnici in sicer enega na vsakih nekaj dni. Pregovor sem najprej prilepila na steno brez komentarja, da so učenci imeli možnost o njem najprej sami razmisliti, nato pa smo se tekom dneva o njem še pogovorili. Učenci so bili za njih zelo dovzetni in prinesli so dobre rezultate.

Pregovori, ki sem jih uporabila:

- Ni junak tisti, ki premaga na stotine sovražnikov, ampak tisti, ki premaga svoje slabe lastnosti.
- Prijazne besede so lahko kratke in enostavne, njihov odmev pa je neskončen. (neznan)
- Beseda lahko udari močneje kakor pest. (slovenski)
- Ko odpuščamo, nam je odpuščeno.
- Kar seješ, to žanješ. (slovenski)
- Obvladati sebe je največja oblast. (latinski)
- Najlepše oblačilo je nasmeh.

4. Žepki pohval – Učenci so izdelali vsak svoj žepek, ki so ga obesili na steno. Vanj so sošolci vlagali pohvale in zahvale za pomoč, ki so jo bili deležni, če so pri nekom opazili nekaj pozitivnega... Žepki so se kar hitro polnili.

5. Sodelovanje s šolsko svetovalno službo – Šolska psihologinja se je z učenci s težavami večkrat individualno pogovorila, jim svetovala. Izvedla je tudi nekaj dejavnosti v razredu. Ena izmed bolj uspešnih je bila igra vlog, v kateri so se učenci razdelili v skupine po tri. Vsak učenec je imel svojo vlogo, zaigrane situacije pa so predstavljale težave, ki so se pojavljale v našem razredu. Na ta način so imeli preko igre možnost uvida v to, kako se počutijo njihovi sošolci ob njihovih napadih, zbadljivkah, nesprejetosti. O vsaki posamezni igri, je psihologinja vodila tudi pogovor.

6. Učenci so se v razredu vsak mesec presedli in sicer s pomočjo žreba. Na ta način so včasih morali sedeti skupaj tudi otroci, ki se niso marali in seveda ob tem tudi sodelovati. Običajno je bilo prvih nekaj dni kar precej težav, potem pa so ugotovili, da je lažje sodelovati kot pa se grdo gledati. Seveda sem bila ves čas pozorna na dogajanje, da bi jih v primeru, da bi bilo med njimi le preveč napetosti, presedla.

7. Učenka, ki je prihaja iz Kosova, je pripravila predstavitev svoje dežele, sošolce je naučila pesmico v albanskem jeziku, predstavila je tudi muslimansko vero. Učenci so ugotovili, da sta si jezika zelo različna in so jo občudovali, da se je tako hitro naučila slovenščino, saj so oni imeli kar nekaj težav z učenjem pesmice.

8. Sodelovanje s starši – Starše sem seznanila z razredno problematiko ter se z vsakim tudi individualno pogovorila. Srečevali smo se vsak mesec, ko smo se pogovorili o napredku oziroma o bolj pomembnih dogodkih. Pri tem se mi zdi zelo pomembno, da staršem

predstaviš realno sliko, saj so le tako pripravljeni sodelovati. Sodelovanje pa je zelo pomembno, če želimo doseči napredek.

9. Igrali smo se veliko socialnih iger za razvijanje strpnosti, empatije in kolegialnosti, pri učencih, ki niso bili aktivno vključeni v skupino, sem poiskala močna področja in jih nato na teh področjih izpostavila (dve učenki sta skrbeli za urejanje našega likovnega panoja, učenec, ki je imel težave s svojo živahnostjo, se je izkazal pri športni vzgoji, ...).

10. Učencem z učnimi težavami sem pripravila naloge, ki so jim bili kos, nekatere so bile manj obsežne, nadarjeni ter učno uspešnejši učenci pa so imeli možnost reševati različne miselne orehe, težje naloge, pomagali pa so tudi učencem s težavami (diferenciacija).

Dejavnosti so bile uspešne, razred se je umiril in tudi največji individualisti so se prilagodili do te mere, da je bila klima v razredu veliko bolj prijetna. Učenci, ki so bili na takšen ali drugačen način drugačni, so postali vključeni v razredno skupnost in so v njej imeli svojo vlogo, niso jih več izločevali, ob koncu leta so z veseljem sodelovali na naši zaključni prireditvi. Seveda se to ni zgodilo čez noč, temveč je trajalo kar nekaj mesecev, da so se v razredu vsi počutili prijetno. Delo v tej skupini pa bo potrebno še skozi celotno njihovo šolanje.

3 Zaključek

Učenci teoretično dobro vedo, kaj je drugačnost, znajo jo prepoznati, znajo ponuditi pomoč sošolcem, ki se drugačni in jih sprejeti takšne kot so. Žal pa se vse prevečkrat zgodi, da postanejo nestrpni do sošolcev, ki ne ustrezajo njihovim merilom – takrat pa nastopimo odgovorni odrasli, ki jim moramo še pravočasno postaviti meje, jih opozoriti na strpnost, jim prikazati občutke učencev, ki so drugačni predvsem pa z zgledom pokazati, da so vsi pomembni. Pokazati jim moramo, da stvarnost in duhovni prostor skupnosti soustvarjamo in bogatimo vsi, ki v njej živimo ter da je človeška različnost gibalo odnosov in razvoja.

Za konec le še misel Jacqesa Maya:

»Če bi nekdo udaril z istim kladivom in z enako silo tri lutke – eno stekleno, eno plastično in eno jekleno, bi se prva lutka zdrobila, na drugi bi nastala razpoka, tretja pa bi morda od udarca prijetno zazvenela.«

4 Viri in literatura

1. MARENTIČ Požarnik, B. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, DZS. 2000.
2. MIJATOVIĆ, K. *Sprejemanje drugačnosti med mladimi*: diplomska naloga. Ljubljana: samozal. 2008.
3. MIKUŠ Kos, A. *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: ZPMS, 1999.

Ekonomska šola Celje

Gimnazija in srednja šola

Katja Teršek

PODPORA DIJAKOM S POSEBNIMI POTREBAMI ZA USPEŠNO ŠOLSKO DELO

Sodelovanje z dijakom z Aspergerjevim sindromom

SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR SUCCESSFUL SCHOOL WORK

Co-operation with a student with Asperger's syndrome

Povzetek

Populacija dijakov v razredih je zelo raznolika, med njimi pa je vedno več dijakov s posebnimi potrebami. Svoje potenciale lahko ti dijaki udejanjijo le, če jim šola ustrezno prilagodi šolsko okolje. Prilagajanje šolskega okolja, načinov in metod pouka dijakom s posebnimi potrebami je bistvo dobre inkluzije. Dijaki s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo po programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, imajo glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja (ovire ali motnje) lahko različne prilagoditve. Dobre prilagoditve so tiste, ki dijaku s posebnimi potrebami omogočajo kakovostno sprejemanje in utrjevanje snovi, izkustveno učenje in predvsem dokazovanje usvojenega znanja. Prilagoditve so bile v pomoč pri izobraževanju dijaka z Aspergerjevim sindromom, kajti prav te prilagoditve in poznavanje značilnosti Aspergerjeva sindroma ter dobro sodelovanje vseh udeleženih, dijaka, staršev in šole, so pripomogli k uspešnemu zaključku dijakovega srednješolskega izobraževanja.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, prilagoditve, inkluzija, Aspergerjev sindrom, sodelovanje vseh deležnikov

Abstract

Students in classrooms are different in many ways and there are more and more students with special needs. They can fully reach their potentials only if schools adjust their school environment in an appropriate way.The basis of good inclusion is modification of teaching methods to students with special needs and it means that classroom environment, curriculum planning and teaching methods must meet student’s needs.Students with special needs who attend classes with modifications and additional help can have different modifications according to a kind and level of their learning deficit (handicaps and disorders).Effective modifications are those which enable a student with special needs to receive quality acquisition and revision of knowledge, learning by doing and above all success at being assessed. It was essential to implement all the modifications and be familiar with the characteristics of Asperger’s syndrome, to co-operate with the student and his parents, which all led to finishing secondary school successfully.

Key words: special needs, modifications, inclusion, Asperger’s syndrome, co-operation

1 Uvod in teoretična izhodišča

» Ne bojte se napredovati počasi, bojte se le tega, da bi se ustavili.«

(kitajski pregovor)

Dobre prilagoditve so tiste, ki omogočajo dijakom s posebnimi potrebami, da so uspešni kljub težavam, ki jih pestijo. V prispevku prikazujem postopek usmerjanja dijakov s posebnimi potrebami, v središču pa predstavljam Aspergerjev sindrom in prilagoditve, ki so dijaku z Aspergerjevim sindromom pomagale, da je bil v šoli uspešen.

Populacija dijakov je zelo raznolika, v razredih je vedno več dijakov s posebnimi potrebami.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP. UL RS, št. 58/2017) v 2. členu kot otroke s posebnimi potrebami opredeli naslednje:

2. člen (opredelitev otrok s posebnimi potrebami)

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Svoje potenciale bodo ti dijaki lahko udejanjili le, če jim bo šola ustrezno prilagodila šolsko okolje.

Prilagajanje pouka dijakom s posebnimi potrebami je bistvo dobre inkluzije. Inkluzivnost omogoča upoštevanje posebnih potreb posameznika v taki obliki, da ima možnost izkusiti enake izobraževalne izkušnje kot vrstniki. Medtem ko integracija pomeni le, da se dijake s posebnimi potrebami vključi v redno obliko izobraževanja, vendar se morajo prilagoditi obstoječim normam, načinom in metodam pouka neke šole.

V nadaljevanju bom opisala postopek usmerjanja dijakov s posebnimi potrebami (povzeto po Keršič Dimic, 2010: 8,9).

Dijaki s posebnimi potrebami se izobražujejo po programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Ti programi morajo dijakom zagotoviti možnost, da pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja.

Dijaki s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo po programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, imajo glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja (ovire ali motnje) lahko prilagoditve na naslednjih področjih:

- organizacija pouka,
- način preverjanja in ocenjevanja znanja,
- napredovanje,
- časovna razporeditev pouka,
- dodatna strokovna pomoč.

Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). ZRSŠ na predlog za uvedbo postopka zbere vse potrebne informacije (poročilo o otroku, pogovor s starši, mnenje strokovne komisije, drugi podatki) in presodi, ali je usmeritev potrebna, ter o tem obvesti starše. Če se postopek nadaljuje, se na podlagi strokovnega mnenja komisije in drugih zbranih informacij izda odločba o usmeritvi. V odločbi je določeno naslednje:

- program vzgoje in izobraževanja,
- ustanova, v kateri se bo otrok izobraževal,
- datum vključitve v šolo,
- trajanje usmeritve,
- obseg in vrsta izvajanja dodatne strokovne pomoči (DSP),
- morebitni posebni pripomočki,
- spremljevalec gibalno oviranemu dijaku,
- morebitno zmanjšanje števila otrok v razredu glede na normative.

1.1 Program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo

Ko ZRSŠ otroku izda odločbo o usmerjenosti v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, v njej natančno opredeli število ur DSP, izvajalce pomoči in pripomočke. Odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami naj bi bile v pomoč pri prilagajanju dela učiteljev in strokovnih delavcev z otroki.

DSP lahko poteka v dveh oblikah, kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ali kot učna pomoč.

Po prejemu odločbe mora šola v roku 30 dni izdelati individualizirani program.

Program pripravi strokovna skupina (razrednik, izvajalci DSP, svetovalna služba), ki jo imenuje ravnatelj šole. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi otrokovi starši.

Individualiziran program obsega opis:

- otrokovega delovanja, njegova močna in šibka področja,
- oblik in prilagoditev pouka,
- načinov preverjanja in ocenjevanja znanja,
- načinov izvajanja DSP,
- organizacijskih zadev in ciljev, ki jih bo strokovna skupina lahko preverila med šolskim letom in na koncu šolskega leta.

Individualizirani program je dokument, ki se oblikuje le za enega učenca in je po ZUOPP obvezen.

Dobre prilagoditve so tiste, ki učencu s posebnimi potrebami omogočajo kakovostno usvajanje in utrjevanje snovi, izkustveno učenje in predvsem dokazovanje usvojenega znanja. Kajti dijaki, ki jim nihče ne pomaga, so prikrajšani za napredovanje, zdravo odraščanje in veselje.

Vsak strokovnjak mora vedeti, zakaj in kako bodo prilagoditve dijaku pomagale, in potem bi moral v skladu z njimi delovati. Namesto tega se v vsakodnevni praksi še vedno pripeti, da dijaku s posebnimi potrebami, ki se med poukom sprehodi po razredu, zapišejo, da moti pouk, čeprav je to del dijakove motnje, ker je npr. otrok z Aspergerjevim sindromom.

2 Sodelovanje z Nikom, dijakom z Aspergerjevim sindromom

2.1 Aspergerjev sindrom

Aspergerjev sindrom (povzeto po: http://www.avtizem.org./ kaj_je_aspergerjev_sindrom_.html) je oblika avtizma (besedo avtizem uporabljamo za zelo širok razpon avtističnih motenj; dve skrajnosti avtizma sta otroci z značilnim »klasičnim« avtizmom, t. i. Kannerjev zgodnji otroški avtizem, in otroci z Aspergerjevim sindromom). To je vseživljenjsko stanje, ki se kaže v tem, kako posameznik razume svet okoli sebe, kako procesira informacije in vzpostavlja odnose z drugimi ljudmi. Običajno ga odkrijemo še pred otrokovim vstopom v šolo.

Ljudje z Aspergerjevim sindromom imajo težave na treh glavnih področjih (»triada primanjkljajev«):

- težave s socialno komunikacijo,
- težave s socialno interakcijo,
- težave na področju fleksibilnega mišljenja.

Čeprav obstajajo podobnosti z avtizmom, imajo ljudje z Aspergerjevim sindromom manj težav pri govorjenju in so pogosto povprečno ali nadpovprečno inteligentni. Po navadi so pri njih pridružene še motnje v duševnem razvoju, pri nekaterih se lahko pojavita tudi hiperaktivnost ali epilepsija, imajo pa običajno primanjkljaje na posameznih področjih učenja, npr. disleksijo, dispraksijo ali motnjo pozornosti.

Pojavljajo se lahko tudi obsesivne ali ponavljajoče se rutine in rituali, razne težave na gibalnem področju (nerodnost, nekoordinirani gibi), problemi na socialnem področju (predvsem pri navezovanju stikov z drugimi), preobčutljivost na senzorne dražljaje (svetloba, zvok, okus, tekstura). (Keršič Dimic, 2010: 67)

Značilno za ljudi z Aspergerjevim sindromom je, da se obsesivno zanimajo za neko stvar, predmet ali igračo, in to v tolikšni meri, da popolnoma ignorirajo vse okoli sebe. Otroci z Aspergerjevim sindromom imajo dober besednjak in uporabljajo slovnične zakonitosti jezika,

imajo pa težave z razumevanjem neverbalne komunikacije in izrečeno razumejo preveč dobesedno.

S pravilno podporo in spodbudami lahko ljudje z Aspergerjevim sindromom živijo polno in samostojno življenje.

Natančen vzrok za nastanek Aspergerjevega sindroma še vedno raziskujejo. Vendar raziskave kažejo, da kombinacije genetskih in okoljskih dejavnikov lahko povzročijo spremembe v razvoju možganov, najverjetneje je težava v delovanju osrednjega živčnega sistema.

Aspergerjevega sindroma ne morejo povzročiti vzgoja, socialne okoliščine in vsekakor ni krivda osebe, ki ima to bolezen.

»Zdravilo« za Aspergerjev sindrom ne obstaja. Otroci s tem sindromom odrastejo v odrasle z Aspergerjevim sindromom. Vendar pa se z večanjem našega razumevanja in storitev za osebe z Aspergerjevim sindromom povečujejo možnosti za razvoj njihovega potenciala. prehrane.

2.2 Nik

Nik (zaradi varstva osebnih podatkov je ime izmišljeno) ima rad naravo, zanimajo ga geografija, zgodovina in računalništvo, rad potuje. Rad bere knjige po lastnem izboru, gleda televizijo, predvsem Discovery Chanel, in igra računalniške igrice.

Nik se drži bolj zase, ima težave v socialnih stikih, težave z očesnim stikom. Ima tudi težave s sposobnostjo obvladovanja frustracij. Kadar je negotov, postane zelo neorganiziran in frustriran.

Na primer: ko je Nika učitelj, ki je nadomeščal (Nikovih prilagoditev ni poznal), prosil, da naj zbriše tablo, je Nik to sicer storil, vendar je tablo zbrisal s svojim rokavom in bil v hudi stiski. Prilagoditev je bila, da Nik ni bil reditelj.

Rad ima, da stvari potekajo po ustaljenih tirnicah, kot je navajen. Pri pouku se trudi sodelovati, kadar pa sodelovanje odkloni, ga je najbolje pustiti, dokler si ne premisli. V takih primerih Niku pomaga, da se umakne v miren prostor, se umiri, premisli in se pogovori z osebo, ki ji zaupa. Verbalno je spreten. Nove snovi najprej sprejema odklonilno, pogosto zaključi, da je to zanj pretežko, da si tega ne bo zapomnil. Ko pa je pripravljen sprejemati, ugotovi, da zmore (pogosto doma z mamino pomočjo). Je kritičen do drugih in ne sprejema

drugačnosti. Obseg dela in pričakovanj je treba prilagoditi njegovemu trenutnemu razpoloženju in upoštevati njegove dobre in slabe dni. Rad ima pohvalo in vzpodbudo za dobro opravljeno delo.

Zgoraj zapisano sem povzela na podlagi arhiva staršev in lastnih opažanj.

2.3 Sodelovanje z Nikom, dijakom z Aspergerjevim sindromom

Nik je šolsko leto 2015/16 uspešno zaključil s poklicno maturo, pridobil poklic in tudi opravil izpit iz zgodovine (kot peti predmet) na splošni maturi, jeseni bo odšel na študij.

Nik je opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok, otrok z več motnjami, in sicer kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z motnjami vedenja in osebnosti.

Diagnoza: Aspergerjev sindrom – blaga oblika avtizma.

Z Nikom sem sodelovala skozi njegovo celotno srednješolsko obdobje kot učiteljica, strokovna delavka, zadnji dve leti pa tudi kot njegova razredničarka. Zelo sem bila vesela, da je letos uspešno zaključil srednješolsko izobraževanje.

Na poti do uspešnega zaključka srednješolskega izobraževanja pa so Niku pomagale tudi prilagoditve na podlagi odločbe o usmeritvi in dodatna strokovna pomoč v obsegu ene ure, ki jo je izvajal učitelj individualno, izven oddelka.

Poudariti moram, da je k Nikovemu uspehu v veliki meri pripomogel trud staršev, ki sta Nika ves čas spodbujala, ga podpirala in sta mu pomagala pri učenju, tako da je zmogel. Na primer: da je lažje reševal učne liste, priprave na kontrolne naloge, poprave, sta mu jih napisala z večjo pisavo in večjimi razmiki.

Pomembno je bilo dobro sodelovanje staršev z učitelji, s svetovalno službo in razrednikom. Sodelovanje je bilo v največji meri odvisno od dobre komunikacije, tedenskega, včasih tudi vsakodnevnega načrtovanja in prilagajanja glede na Nikovo razpoloženje, šolsko delo in spremembe dnevne rutine, ki so se včasih pojavile. Na primer: izbirne vsebine je Nik opravil prilagojeno, večinoma individualno.

Vse pridobljene informacije so vodile k boljšemu medsebojnemu razumevanju in lažje smo sestavili individualiziran program, ki je Niku resnično pomagal. Pri sestavi individualiziranega programa je strokovna skupina upoštevala strokovno mnenje, odločbo , predloge staršev in

Nika. Individualiziran program je vključeval šolsko in domače delo. Naš namen je bil, da Niku poleg znanja zagotovimo tudi osebno zadovoljstvo in kakovostno življenje.

2.4 Moje sodelovanje z Nikom

Nika sem srečevala vsak dan, čakal je pred učilnico, spregovorila sva nekaj besed (ob zgodnjih urah je bil še zaspan, utrujen), povedal mi je, kako se počuti, kaj ga skrbi, kako je načrtoval svoj dan.

Ko je vstopil v razred, je z vlažnim robčkom očistil svoj stol in mizo, pripravil stvari za pouk (uporabljal je le svoje potrebščine) in sodeloval glede na počutje.

Reditelj ni bil nikoli, ker mu je predstavljalo veliko težavo uporabiti skupno gobo za brisanje table, zato se mi je zdelo smiselno, da ga temu ne izpostavljamo.

Odmore je preživljal v mirnem kabinetu, kamor se je lahko umaknil, da se je izognil gneči in se umiril.

Športne vzgoje in interesnih dejavnosti se ni udeleževal, ker ga je gneča motila. Športne vzgoje je bil oproščen, interesne dejavnosti pa je opravil prilagojeno. Na primer: namesto da bi se udeležil pohoda na Celjsko kočo s šolo, je pohod opravil v s starši čez vikend.

Nik mi je sproti sporočal, če se je kaj spremenilo ali se bo spremenilo, če ga je kaj zmotilo. Na primer: če se je spremenil urnik, če so odpadle ure, če so bile zamenjave učiteljev – vse to je Nika zmotilo, ker se je najbolje počutil, če je pouk potekal po ustaljenih tirnicah. Nika je zmotila že zamenjava učilnic.

V posebnih primerih smo se Nik, njegova mati in jaz kot razredničarka sproti dogovarjali, kako naprej. Na primer: pred novoletnimi prazniki so lahko dijaki zadnji dve uri obiskali šolski novoletni sejem, ker bi Nika gneča zelo motila, smo se dogovorili, da je lahko odšel domov.

Mogoče bi se komu zdelo, da je to korak stran od vključenosti, vendar se je Nik prav zato, ker je imel možnost, da je odšel domov, umiril, spočil in ponovno zmogel vrniti k vsakodnevni rutini.

Vse smo poskušali reševati sproti v dogovoru z Nikovo materjo in ostalimi učitelji. Zelo pomembno se mi zdi sodelovanje, razumevanje in podpora vseh, kajti le tako smo lahko uresničili zastavljene cilje.

Pri tem je bila zelo pomembna dobra informiranost vseh učiteljev o prilagoditvah, ker le tako smo lahko Nika zares podprli. Pomembna pa je tudi podpora vodstva, torej celotna naravnanost šole, da podpre drugačno delo in prilagoditve, ki omogočajo dijakom s posebnimi potrebami, da so uspešni.

2.5 Prilagoditve, ki so Niku omogočile uspešno šolsko delo

V nadaljevanju je seznam prilagoditev, ki smo jih oblikovali na podlagi strokovnega mnenja, odločbe o usmeritvi, priporočil staršev , in ki so Niku omogočile uspešno šolsko delo.

Seznam prilagoditev:

- čim več ustaljenih navad,
- pomoč pri organizaciji pouka,
- kratkoročni cilji,
- jasna, kratka, enoznačna navodila,
- preverjanje razumevanja navodil,
- krepitev močnih področij,
- upoštevanje dejstva, da je v jutranjih urah je včasih nezbran,
- s pisano pisavo piše počasneje, zato potrebuje več časa pri kontrolnih nalogah in pri prepisovanju s table,
- ura dodatne strokovne pomoči (pri matematiki),
- pri pisnem odgovarjanju potrebuje več prostora za odgovore,
- pri pisanju in drugih praktičnih nalogah se mu lahko čas podaljša do 50 %,
- ocenjevanje, ki ni izključno vezano na pisni del, lahko opravi ustno,
- ocenjevanje je pri vseh predmetih napovedno,
- odgovori, ki jih učitelj ne zna prebrati, naj se vrednotijo, ko jih učitelj preveri ustno,
- nakloniti Niku veliko pozitivne pozornosti,
- razumeti in pomagati pri afektu, da ponovno pridobi nadzor in uredi svoje misli,
- sedež v tišjem delu razreda, blizu učitelju in ne preveč blizu sošolcev,
- izogibanje hrupu in gneči (prilagoditve pri športna vzgoja, interesne dejavnosti).

3 Zaključek

Vse prilagoditve, poznavanje značilnosti Aspergerjevega sindroma, dobra komunikacija ter pripravljenost za sodelovanje vseh, Nika, staršev in šole, so mu omogočili podporo, možnost, da je izrazil svoje potenciale in uspešno zaključil srednjo šolo ter mu odprli pot na študij.

Vodstvo šole, svetovalna služba in učitelji so bili seznanjeni z Nikovimi težavami in so prilagoditve upoštevali.

K uspešnemu zaključku pa je prispeval tudi neizmeren trud staršev, ki sta mu ves čas stala ob strani, ga spodbujala, delala z njim vsako popoldne doma in ga popolnoma podpirala.

Učitelj in drugi odrasli, ki posvečajo učencem več pozornosti, jih spodbujajo in podpirajo, zmanjšujejo njihovo osamljenost in ob tem večajo njihovo izobraževalno uspešnost (Margalit, 2006).

Vse to je pripeljalo k temu, da je Nik uspešno zaključil srednjo šolo in bo jeseni postal študent.

4 Viri in literatura

1. ATTWOOD, T. *Aspergerjev sindrom:* priročnik za starše in strokovne delavce. Ljubljana, Radomlje: Megaton. 2007.
2. JUUL, J. *Kompetentni otrok*. Radovljica: Didakta. 2008.
3. *KAJ je Aspergerjev sindrom*. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.avtizem.org./kaj je aspergerjev sindrom.html.
4. KAVKLER, M. Obravnava otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč.* Ljubljana: Društvo Bravo. 2006. Str. 74–79.
5. KERŠIČ Dimec, K. *Vsi učenci so lahko uspešni*: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. 1. izdaja. Ljubljana: Rokus Klett. 2010.
6. MARGALIZ, M. *Loneliness, salutigenic paradigm and learning disabilities*: Current research, future directions and interventions implications. IARLD Conference, boulder 13-15th of July 2006.

Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola Ljubljana

Alenka Tomšič Grgurič

PROJEKTNO UČNO DELO – ZA CELOSTNI RAZVOJ DIJAKOV

PROJECT WORK – FOR INTEGRAL DEVELOPMENT OF PUPILS

Povzetek

Učitelji, ki poučujemo v srednjih poklicnih in strokovnih šolah, se pogosto srečujemo z drugačnostjo, saj je v naše programe vključen večji delež učencev s posebnimi potrebami in učencev z učnimi težavami. Strokovna prizadevanja pri delu z drugačnimi učenci so usmerjena v iskanje učinkovitih učnih oblik in metod ter ustreznih prilagoditev, ki bi vsem učencem omogočala optimalni razvoj njihovih sposobnosti ter jih usposabljala za družbeno aktivno vlogo. V prispevku je kot primer dobre prakse predstavljeno projektno učno delo, ki spodbuja celostni razvoj učenčeve osebnosti in temelji na medsebojnem sodelovanju, izkustvenem učenju in odprtem učnem okolju. Izkazalo se je, da s projektnim učnim delom med drugim uresničujemo načela inkluzivne vzgoje, ki zagotavlja spoštovanje različnih sposobnosti in potreb učencev s posebnimi potrebami ter jim daje enake možnosti in spodbude za učenje. Ugotovili smo, da se drugačni učenci uspešno vključujejo v projektno učno delo, če so učiteljeva pričakovanja realna, če dobijo učenci dovolj spodbude in če so ustrezno vodeni, predvsem pa če jim omogočimo, da se učijo na drugačen način.

Ključne besede: drugačnost, učenci s posebnimi potrebami, projektno učno delo, dnevi evropske kulturne dediščine

Abstract

Teaching at vocational and technical secondary schools, we are often confronted with differentness as our programmes incorporate a high proportion of pupils with special needs and pupils with learning difficulties. Professional endeavours in the work with pupils who are different are aimed at searching for efficient educational forms and methods, as well as suitable adjustments by which all pupils would be given the opportunity to optimally develop their skills and be enabled for a socially active role. The article presents project work as an example of good practice. Integral development of pupils' personalities is encouraged as the work is based on mutual collaboration, experiential learning and an open learning environment. One of the results of our project work was that we succeeded in implementing the principles of inclusive education, ensuring respect for the different abilities and needs of pupils with special needs and offering them equal learning opportunities and incentives. We

found that different pupils could be successfully incorporated in project work providing that the teacher's expectations are realistic, that the pupils obtain sufficient incentive and suitable guidance and, above all, if we offer them the possibility to learn in a different way.

Key words: differentness, pupils with special needs, project work, European Heritage Days

1 Drugačnost v družbi in šoli

Osnovna človekova potreba, da bi uresničil svojo enkratnost, se v sodobni družbi pogosto izraža na način, ki je lasten oglaševanju tržnih proizvodov. Potreba mnogih, da bi bili opaženi in občudovani na družbenih omrežjih, karierizem in v nekaterih primerih že kar bolestno prizadevanje za najrazličnejše oblike družbene potrditve so stranski produkt novodobnega individualizma. Biti drugačen, odstopati od poprečja je torej v določenih primerih splošno priznana kvaliteta, ki posamezniku zagotavlja družbeno uspešnost in priljubljenost zaradi njegove posebnosti. Na drugi strani pa skupine stigmatiziranih, iz družbe izključenih ljudi zaradi svoje drugačnosti (p)ostajajo nevidne in pogosto usodno zaznamovane.

Družbeni pojavi današnjega časa se odražajo tudi v šoli, ki je bolj kot kadarkoli v preteklosti izpostavljena najrazličnejšim vplivom globalizirane družbe. Sodobna šola se sooča z mnogimi izzivi, med ključnimi je iskanje novih načinov in poti, ki bi vsakemu posamezniku (ne glede na njegovo drugačnost) omogočili razvoj njegovih potencialov in ga usposobili za družbeno aktivno vlogo.

1.1 Opredelitev pojma drugačnosti

Slovar slovenskega knjižnega jezika nas v razlagi osnovnega pomena besede drugačen seznani, da je drugačen tisti, »ki se po lastnostih razlikuje od določenega« (SSKJ). Podoben, vendar nekoliko širši pomenski opis najdemo za besedo različen. Na splošno bi lahko rekli, da se učenci med seboj bolj ali manj razlikujejo, če pa se v določenih lastnostih razlikujejo od večine, govorimo o drugačnih učencih.

V strokovni psihološki literaturi so kot drugačni obravnavani učenci z zaostankom v duševnem razvoju, s specifičnimi učnimi težavami (disleksija), s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, učenci z ADHD, z motnjami avtističnega spektra (Aspergerjev sindrom), s komunikacijskimi motnjami, s prizadetim sluhom, s prizadetim vidom, telesno prizadeti, dolgotrajno bolni učenci, nadarjeni učenci. Zanje je v pedagoški praksi uveljavljen tudi izraz učenci s posebnimi potrebami. (Žagar, 2012)

Drugačnost je lahko pogojena tudi s številnimi socialnimi dejavniki: revščino, ekonomskimi migracijami, kulturnim in jezikovnim okoljem, socialnimi in družinskimi razmerami itd. Med drugačne spadajo tudi učenci z učnimi težavami. To so »učenci, ki brez prilagoditev metod in

oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči« (Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli 2011).

1.2 Drugačnost v srednji poklicni in strokovni šoli

Po podatkih iz Bele knjige o vzgoji in izobraževanju je v obdobju od 1997/98 do 2005/06 šolanje na srednji stopnji nadaljevalo od 65 do 99 % petnajstletnikov. Učenci z učnimi težavami so večinoma izbrali šole nižje zahtevnosti in tudi končali izobraževanje prej kot njihovi vrstniki. Večina učencev z izrazitejšimi učnimi težavami se torej vključi v srednje poklicno ali strokovno izobraževanje ter zapusti izobraževanje na tej ravni. (Peklaj, 2012)
Posebna skupina so tudi usmerjeni učenci z odločbo in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Statistični podatki za šol. leto 2009/10 kažejo, da je bil delež dijakov z odločbo o usmeritvi v nižjem poklicnem izobraževanju 28,8 %, v srednjem poklicnem izobraževanju 9,9 %, v srednjem strokovnem izobraževanju 2,1 %, v poklicno – tehniškem izobraževanju 2,3 %. (Peklaj, 2012) Za te dijake velja, da imajo običajno težke učne težave oz. hude primanjkljaje. Iz navedenih podatkov sledi, da je delež drugačnih učencev v srednji poklicni in strokovni šoli zelo visok.

V svoji dolgoletni pedagoški praksi sem pridobila vrsto izkušenj na področju poučevanja drugačnih učencev/dijakov. Kot največji pedagoški izziv sem doživljala poučevanje slovenščine v programu nižjega poklicnega izobraževanja. Potrebno je bilo veliko pedagoškega znanja, spretnosti in iznajdljivosti, da sem kot učiteljica začetnica zmogla zagotoviti vsaj minimalne standarde za pouk. Poučevanje v izrazito heterogeni skupini, v kateri so bili npr. dijaki z zaostankom v duševnem razvoju, s specifičnimi učnimi težavami, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, iz socialno ogroženih družin, tujci itd. je bilo zelo zahtevno in naporno, saj je bilo potrebno za vsakega posameznika diferencirati in prilagajati pouk.
Tudi v ostalih izobraževalnih programih sem izvajala različne oblike organiziranih pedagoških dejavnosti, namenjenih določenim skupinam dijakov s posebnimi potrebami: dodatno

strokovno pomoč pri predmetu slovenščina, mentorstvo in tutorstvo posameznim nadarjenim dijakom, pripravo in izvajanje individualiziranih programov za nadarjene dijake, tečaj slovenščine za tujce. V vseh oblikah svojega delovanja sem morala iskati učinkovite načine za čim boljšo vključenost drugačnih posameznikov v skupino – razred oz. v družbo svojih vrstnikov. V nadaljevanju prispevka bom predstavila nekaj poudarkov iz našega šolskega projekta, ki bi ga lahko razvili v učinkovit model izobraževanja in socialnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami.

2 Projektno učno delo kot model učenja in vključevanja vseh dijakov, tudi drugačnih

Projektno učno delo je v šolski praksi uveljavljen didaktični sistem. Ker presega okvire pouka, je načrtovanje in izvedba projektnega dela zahtevna naloga, še zlasti, kadar so v projekt vključeni praktično vsi učenci šole. Poglavitni namen projektnega dela je v ustvarjanju razmer za aktivno učenje in spodbujanju učencev k odkrivanju in izgrajevanju lastnega znanja. Pri vsem tem pa je izrednega pomena tudi medsebojno sodelovanje in razvijanje socialnih oblik učenja, ki lahko poteka le v ozračju medsebojnega zaupanja in spoštovanja. »Projektno delo je tudi vabljiva priložnost, saj pomeni, da lahko izkoristimo vse potenciale, ki so v učencih in v nas samih. Razvijamo potenciale, za katere že vemo, da obstajajo, in spodbujamo nove.« (PROJEKTNO delo: gradivo za učitelje)

2.1 Dnevi evropske kulturne dediščine

Kot primer dobre prakse se je na naši šoli izkazalo projektno učno delo, ki v izhodišče postavlja idejo ohranjanja samobitnosti posameznih kulturnih oz. nacionalnih identitet, sočasno pa spodbuja k medsebojnemu povezovanju ob zavedanju, da nas različnost bogati.

Dnevi evropske kulturne dediščine (DEKD) so skupni projekt Sveta Evrope in Evropske komisije, ki je nastal z namenom ohranjanja in oživljanja kulturne dediščine na evropski, nacionalni, regionalni in lokalni ravni. Osnovni cilj je spodbujati zanimanje za dediščino in jo približati čim širšemu krogu ljudi. Vsako leto se v 49 državah, članicah Evropske kulturne konvencije pri Svetu Evrope, v septembru odvijajo številni brezplačni dogodki, dejavnosti in

kulturne prireditve. Odprejo se vrata kulturnih spomenikov, ki so običajno zaprti za javnost ali so manj dostopni. Dnevi so tematsko zasnovani. Predlagana je skupna evropska tema, države članice pa izberejo tudi svojo temo na nacionalni ravni.

Posebnost DEKD v Sloveniji je Teden kulturne dediščine (TKD), ki predstavlja vrhunec celoletnega prizadevanja na področju spoznavanja, ohranjanja, varovanja naravne ter kulturne dediščine. Kulturne ustanove, organizacije, društva, šole, vrtci in posamezniki se povezujejo ter sodelujejo pri pripravi zaključnih dogodkov, ki so objavljeni v spletnem napovedniku DEKD in v posebni programski knjižici.

V preteklem letu je bila za skupno temo na evropski ravni izbrana Industrijska in tehniška dediščina. V Sloveniji smo to temo obravnavali že l. 2003, zato smo ob 25-letnici našega sodelovanja v DEKD na nacionalni ravni izbrali temo Praznovanja.

2.2 Izbira teme in določitev ciljev

Na Srednji gradbeni, geodetski in okoljevarstveni šoli Ljubljana smo se odločili, da bomo v okviru DEKD proslavili bogato naravno in kulturno dediščino naših poklicev, predvsem izročilo tehniškega in rokodelskega znanja ter spretnosti, pa tudi različnih delovnih šeg in navad. Odločili smo se za TEMO Praznovanja v gradbeništvu – slovesni začetki in zaključki gradbenih del.

S temo smo povezali tudi CILJE našega projektnega dela:

- spodbuditi zanimanje za kulturno in naravno dediščino v večjem obsegu,
- ozaveščati in vzgajati za pravilen odnos do dediščine,
- spoznavati dediščino gradbenih poklicev,
- okrepiti identificiranje dijakov s svojim poklicem (poklicnim področjem),
- okrepiti sodelovanje med izobraževalnimi programi in poklici na šoli,
- promovirati gradbene poklice v lokalnem in širšem okolju.

2.3 Načrtovanje, organizacija

Projektno učno delo je trajalo od aprila do oktobra 2015, vanj so bili vključeni vsi razredi, vodili sva ga dve koordinatorki, ki sva usklajevali timsko delo učiteljev. Kot pri vsakem velikem projektu je bilo potrebno dati pobudo in predlagati idejni načrt, motivirati učitelje in

dijake za sodelovanje, oblikovati delovne time za posamezne naloge, izdelati časovni načrt in pripraviti učna gradiva, se povezovati z zunanjimi udeleženci, izdelati mrežni načrt, načrtovati zaključni dogodek in predstavitev projekta v medijih … Začetno načrtovanje nam je vzelo veliko časa in porajale so se nove ideje, ki smo jih sproti vključevali v naše delo, imeli pa smo tudi nekaj manjših odmikov od načrtovanih dejavnosti.

2.4 Izvedba, uresničevanje ciljev na operativni ravni

Dejavnosti so potekale v šoli (pri teoretičnem in praktičnem pouku) in izven nje (v konkretnem delovnem procesu). O dediščini so se dijaki pogovarjali, jo odkrivali v ožjem lokalnem in širšem okolju, se o njej poučili v različnih pisnih virih in ob praktičnih izkušnjah na delovni praksi, jo raziskovali na terenu in ob ogledih muzejev ter jo predstavili drugim.

Po začetni seznanitvi s cilji projektnega učnega dela in z izbrano temo so se dijaki v dveh do treh učnih urah pri pouku seznanili z osnovnimi pojmi, predvsem pa so samostojno raziskovali (ob knjižnih in elektronskih virih), kaj je dediščina, kako jo delimo, katere institucije se zavzemajo za varovanje dediščine, katere vede jo preučujejo, kako na šoli skrbimo za varovanje dediščine, kakšen je pravilen odnos do dediščine. Nekateri dijaki so za sošolce pripravili predstavitve posameznih prazničnih običajev iz svojega lokalnega okolja.

V času 14-dnevnega opravljanja praktičnega usposabljanja pri delodajalcu so samostojno opravili intervju z mentorjem – spoznavali so izročilo tehničnega znanja v gradbeniških poklicih ter se pozanimali o praznovanjih v poklicu, delovnih šegah in navadah. Ugotovitve, stališča in spoznanja iz lastnih izkušenj so zapisali v delavniški dnevnik. Vrednotili so pomen tradicionalnih znanj in presojali, ali jih bodo potrebovali pri svojem nadaljnjem poklicnem življenju.

Del svojih (spo)znanj so z govornimi in pisnimi besedili, grafičnimi in praktičnimi izdelki predstavili na razstavi Vsakdanje in praznične zgodbe naših poklicev. Rdeča nit razstave je bila razpetost med vsakdanjostjo in prazničnostjo v poklicu. Obiskovalci so si lahko ogledali plakate, ki so prikazovali dosežke pri teoretičnem in praktičnem pouku, v šoli in delavnicah ter nekaj naših skupnih projektov, spoznali pa so tudi naša šolska praznovanja – dneve, ki so drugačni, nekateri prav posebni in slovesni. Ker pa so gradbeni poklici zgovorni predvsem s svojimi izdelki, smo na ogled postavili vrste slovenskega naravnega kamna iz zdaj delujočih

kamnolomov in bogato tradicijo kamnoseštva, stare pečnice iz muzeja, saj se naši dijaki seznanijo, kako izdelati lončeno peč, kamin in štedilnik, polagalci keramičnih oblog so izdelali mozaike, vgrajene v okrasne lesene kubuse, tesarji so izdelali modele tesarskih lesnih zvez, ki so sestavni del ostrešij, predstavili so se tudi s kozolcem, v zidarski delavnici pa nastaja naš skupen projekt Naša hiša, gradbeni tehniki pa so na ogled postavili nekaj svojih prostoročnih skic in ročno ali računalniško izdelanih načrtov, razstavljene pa so bile tudi makete hiš, narejene po načrtih, ki so jih dijaki izdelali pri pouku, nesnovno dediščino smo prikazali s slovenskimi pregovori in opisi slovesnih začetkov in zaključkov gradbenih del …

Naravno in kulturno dediščino so dijaki spoznavali »in situ« ob strokovno vodenih ogledih muzejskih razstav in rojstnih hiš slovenskih pisateljev, ki imajo status spomenika kulturne dediščine.

Konec septembra smo projekt zaključili s kulturno-etnološko prireditvijo Kdaj bo likof. Dijaki so sooblikovali scenarij, pripravljali sceno, urejali prizorišče, nastopali na prireditvi, usmerjali obiskovalce, jih vodili po razstavi, se udeležili zaključne prireditve v okviru polovičnega kulturnega dne. Dogodek je bil neke vrste vrhunec našega projektnega učnega dela, saj smo uprizorili delovni običaj praznovanja po končanem večjem skupnem delu. Posebnost našega likofa je bila v tem, da je potekal v šolski delavnici, kjer dijaki gradijo čisto pravo hišo pod vodstvom mentorjev v učnem procesu. Ob zaključku gradnje (gradbene faze) Naše hiše smo praznovali ob zvokih frajtonaric, zasukale so se pete folklorne skupine iz Folklornega društva Preddvor, zaživela je domača slovenska beseda in tradicija pribijanja smrečice na sleme. Ko sta nas harmonikaša v povorki odpeljala do lepo obložene praznične mize, smo se povezali v prijetnem druženju in tako uresničili sporočilo likofa za današnji čas: delo nas lahko še vedno povezuje, prazniki združujejo, delovni ritem še znamo prekiniti z druženjem in praznovanjem. Na koncu so dijaki ovrednotili temo, cilje in izvedbo projekta. Splošna ocena je bila zelo pozitivna in mnogi so izrazili, da jim je bilo tako učenje zelo všeč.

3 Evalvacija

V projekt so bili dejavno vključeni vsi dijaki šole. Sodelovali so na različne načine in pri tem razvijali svoje poklicne in strokovne kompetence, tehniško in likovno ustvarjalnost, ročne spretnosti, sposobnosti javnega nastopanja (recitacije, dramatizacija, vodenje obiskovalcev

po razstavi). O dediščini so se učili na bolj zanimiv način – z neposredno izkušnjo v odprtem učnem okolju. Veliko je bilo medpredmetnega povezovanja. Ker smo učitelji in dijaki med seboj tudi neformalno sodelovali, je bilo vzdušje bolj sproščeno, naše delo pa bolj ustvarjalno. Povezali smo se tudi s starši, zunanjimi sodelavci, sosedi in ostalimi, ki smo jih povabili na naše praznovanje. Ko smo se medgeneracijsko povezovali, smo se učili strpnosti in spoštovanja. Nenazadnje smo uspeli vplivati tudi na oblikovanje stališč in vrednot dijakov, saj je eden izmed njih zapisal: »Prav je, da šola in širša javnost sodeluje v takih projektih, s katerimi se kultura naroda ohranja. Meni osebno je običaj likofa poznan, mislim pa, da so dijaki, s tem ko so videli, da je potrebno medsebojno povezovanje, morda začeli gledati na delo na drugačen način.«

Tudi dijaki s posebnimi potrebami so vidno prispevali k uresničevanju zastavljenih ciljev, navajam samo nekaj njihovih prispevkov:

- na kulturno-etnološki prireditvi so v dramatizaciji nastopali tako nadarjeni (7 dijakov), kot tudi dijaki s specifičnimi učnimi težavami (3 dijaki);
- dijak s prizadetim sluhom in učnimi težavami je izdelal logotip za našo prireditev, s katerim smo opremili vabila in plakate;
- nadarjeni dijak je fotografiral dogodek – odprtje razstave in posnel predstavitveni film o kulturno-etnološki prireditvi;
- dijaki iz NPI in SPI so v zidarski delavnici zidali hišo, svoje delo/»izdelek« so ostalim predstavili na prireditvi v šolski zidarski delavnici;
- dijaka z učnimi težavami sta izdelala grafične izdelke za razstavo itd.

Oba zaključne dogodka – razstava in likof sta bila dobro obiskana, uspešno izvedena in odmevna v medijih. Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da je bil projekt uspešno izveden in da smo dosegli zastavljene cilje. V letošnjem šolskem letu pa že nadaljujemo z novim projektom.

4 Zaključek

Ob skupnem delu in medsebojnem sodelovanju smo presegli marsikateri predsodek. Uresničili smo idejo, da nas različnost bogati, vendar le, če vsakemu posamezniku dopuščamo, da se enakovredno vključuje v delovni, učni proces. Dijaki so spoznali, da je biti drugačen sicer zahtevno, a vendar nikakor ne sme pomeniti izločenosti iz družbe. Če ne bi bilo drugačnih, bi bil svet osiromašen, enoličen, preveč črno-bel. V našem projektnem učnem delu nismo izločali nikogar, pomembno je bilo sodelovati, pa čeprav s še tako skromnim prispevkom.

5 Viri in literatura

1. DEKD IN TKD/Zavod za varstvo kulturne dediščine Slovenije. *Priročnik o Dnevih evropske kulturne dediščine – praktični vodnik.* [Online]. Dnevi evropske kulturne dediščine in Teden kulturne dediščine. [Citirano 16. julija 2016; 15.20]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zvkds.si/sites/www.zvkds.si/files/files /uploads/dekd _type/prirocnik_dekd.pdf.
2. PEKLAJ, C. *Učenci u učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj.* 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2012.
3. *PROJEKTNO delo: gradivo za učitelje.* [Online]. Uvajanje projektnega dela v srednje šole. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. 2006. [Citirano 18. 7. 2016; 19. 30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf.
4. *PROJEKTNO učno delo III »od ideje do izdelka«* - B. J. idejni projekti ob tehniških dnevih. [Citirano 18. julija 2016; 18.20]. Dostopno na spletnem naslovu: http://lebinca.com/projekt/teorija-PUD.pdf.
5. ŽAGAR, D. *Drugačni učenci.* 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 2012.

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana

Gimnazija in veterinarska šola

Uroš Verbovšek

DELAVNICA ZA STARŠE

WORKSHOP FOR PARENTS

Povzetek

Članek se ukvarja s položajem dijakov in staršev v družbi tveganja. V članku je prikazano, kako smo na BIC Ljubljana s pomočjo delavnic poskušali pomagati staršem naših dijakov pri obvladovanju težav v družinskih odnosih in pri vzgoji njihovih pubertetnikov. Zato smo se s sodelavkami odločili za organiziranje delavnic, kjer so lahko starši spregovorili o svojih težavah, dali smo jim možnost govorjenja in možnost, da so bili brez obsojanja slišani. Prav tako so se starši na teh delavnicah naučili razumevanja delovanja čustev, njihovega obvladovanja, razumevanja konfliktov, njihovega razreševanja, naučili so se tudi poslušati in slišati sogovorca.

Ključne besede: starši, dijaki, delavnice, komuniciranje, konflikt, čustva

Abstract

The article looks into how parents deal with the current situation in our society. How they enable themselves and their children for a better inclusion in the risk society, how they find better coping strategies when trying to realize their goals and wishes. That is why our work team decided to organize some workshops for parents of our students. Participating parents were encouraged to talk about their problems and they were actualy heard. Parents also learned to understand their feelings and how they work, how to understand and address conflicts and how to listen and actualy hear their cospeaker.

Key words: parents, students, workshops, komunications, conflict, emotions

1 Uvod in teoretična izhodišča

Spremembe v družbi se kažejo predvsem v večji mobilnosti, negotovosti, migracijah, večjih pritiskih, mešanju kultur, vse večjem številu mestnega prebivalstva, vse daljši odsotnosti ljudi od doma. Zato se pojavljajo vedno nove oblike skupnosti (npr. virtualne skupnosti), ki so bolj odprte in manj vezane na geografske oziroma prostorske dejavnike. Bivanjske skupnosti (soseske) so izgubile vlogo primarne skupnosti, kjer bi se vsi poznali in skrbeli drug za drugega. Največkrat gre za zelo šibke socialne vezi, brez globljih stikov in poznanstev. Za veliko naselij bi lahko rekli, da so le spalna. Ta mobilnost in nevezanost skupnosti na prostor pa predstavlja dodaten destabilizacijski faktor v vse bolj negotovem svetu (Jeriček, 2007).

Družbene spremembe so privedle do vse bolj svobodne izbire v posameznikovem življenju. S tem so tradicionalne oblike družbenega življenja kot razred, družbeni status, spolne vloge itn. izgubile svoje mesto in niso več dane posamezniku vnaprej kot nekoč (Beck, 2001). Zato Beck (prav tam) vpelje izraz družba tveganja.

Družba tveganja na eni strani pomeni potrebo po kompetencah, znanjih in spretnostih, na drugi pa zmanjšanje ali celo zapiranje možnosti vključevanja oz. vstopanja v družbo (Ule, 2000). Hkrati pa se v družbi tveganja spremembe na področju dela spreminjajo in posledice niso predvidljive niti za posameznika niti za državo in politiko (Zorc Maver, 2007).

Današnjemu človeku, ki lahko izbira, ne vzbuja tesnoba samo množtvo možnosti, temveč strah pred izgubo. Ko sprejmemo tveganje, po navadi polagamo večjo težo na tisto, kar utegnemo izgubiti, kot na tisto, kar lahko pridobimo. Velike življenjske odločitve ne ustvarjajo samo alternativnih prihodnosti, temveč na novo interpretirajo našo preteklost. Zato odločitev, kjer je v igri več kot zgolj takojšnji izid, predstavlja tistemu, ki se odloča, najbolj mučno dilemo. Tesnobne občutke nam poraja prav dejstvo, da ima lahko navidezno skrajno nepomembna izbira silovite posledice, saj izbiramo med dvema zelo podobnima potema (Salecl, 2011).

Kuharjeva (2011) govori, da je organizacija življenjskega poteka močno odvisna od družbenih institucionalnih ureditev in od kulturnih dejavnikov, ki oblikujejo delitev življenjskega poteka v posamezne faze, ter od normativnih pričakovanj, ki so povezana z omenjenima dejavnikoma.

Ker je toliko možnosti, med katerimi lahko izbiramo, in ker nas odgovornost za napačno izbiro navdaja s tolikšno tesnobo, se zdi, kot da nas vztrajanje v neodločnosti ščiti pred možnim obžalovanjem in razočaranjem, ki jima lahko botruje odločitev (Salecl, 2011).

Postavilo se je vprašanje, kako lahko šola pomaga dijakom in staršem, da se spopadejo z izzivi, ki jih predstavlja družba tveganja in kako lahko starši ponudijo svojim otrokom boljše pogoje za soočanje s sedanjim svetom in z vstopom na trg delovne sile. Kajti Ferrucci (2013) razlaga, da je tipičen profil mlade osebe, ki tvega, nejasna identiteta, ločenost od družine, šibka povezanost s skupnostjo, občutek nemoči in neizpolnjena potreba po pripadnosti. Navaja, da v primeru odraščanja, ne da bi bil vključen v družino, šolo ali skupnost, v kateri živi, bo mladostnik čutil potrebo, da je pomemben drugim človeškim bitjem, ki jih prepoznava kot sebi podobne in ki njega prepoznavajo kot sebi podobnega. Ta pot pa vodi v kult in težko je najti pot iz njega.

2 Delavnica za starše

Zaradi vsega tega smo se na našem zavodu v okviru aktiva svetovalne službe odločili, da poskušamo pomagati staršem pri nudenju boljše podpore njihovim otrokom, ki so tudi naši dijaki. Pri tem smo poskušali slediti smernicam socialne pedagogike, kjer Zorc Maverjeva (2006) pravi, da mora biti naše delovanje usmerjeno na obvladovanje in premagovanje življenjskih problemov posameznika v celostnem življenjskem kontekstu. Naša naloga mora biti torej kritičen pregled in razumevanje vsakdana ne samo dijakov ampak tudi staršev, cilj naših intervencij pa zaščita in podpora pri oblikovanju za njih bolj zadovoljivega vsakdana.

Zavedati se moramo, da tako kot pravi Carriere (2014), je nesporno, da se je nivo znanja, za tiste, ki si ga želijo, dvignil in se je veliko vrat odprlo. A še vedno je res, da uživajo otroci iz privilegiranih družin, tako danes kot včeraj, vse od rojstva različne dragocene prednosti: imajo varno deželo, že od otroštva preprosto živijo v družinski klimi, ki je prepojena s splošno kulturo (v dobrih družinah še kot zarodki, pred rojstvom, poslušajo Beethovna), imajo dostop do najboljših šol, po tihem že zgodaj sodelujejo v več vplivnih mrežah in drugo.

V aktivu smo si zamislili, da bi staršem ponudili cikel delavnic za starše, kjer bi obravnavali različne teme in se prilagajali njihovim željam in potrebam. Tako smo izbrali tri razrede dijakov iz našega zavoda, staršem na roditeljskem sestanku predstavili delavnice in jim

izročili pisno vabilo in prijavnico za udeležbo (Priloga 1). Prav tako smo v aktivu organizirali brezplačno varovanje za najmlajše, za katere bo skrbela skupina prostovoljk z obeh šol. Ponudili in izvedli smo štiri delavnice na naslednje teme: komuniciranje, odnosi v družini, JAZ sporočila in čustva, SOS in tema po njihovi izbiri. Prijavilo se je 12 staršev z obeh šol. Vsaka delavnica je traja dve polni uri.

2.1 Delavnica o komuniciranju

Tema prve delavnice je bila komuniciranje, kjer smo najprej postavili pravila delovanja skupine in nato s pomočjo različnih iger in predstavitev poskušali vzpostaviti občutek povezanosti, varnosti in zaupnosti. Zavedali smo se, da si brez tega udeleženci delavnice ne bodo upali pokazati svoje ranljive plati, ker bi, kot pravi Ferrucci (2013), lahko trpeli, bili prizadeti, zasmehovani ali izkoriščani. Zato je ljudje praviloma ne izražamo. Če pa bi se dotaknili tega nežnega jedra in se odprli, bi tako poživili vsa čustva in se odprli neštetim možnostim za spremembo. Kajti najbolj resnični smo, kadar smo prisotni pri naših dejavnostih, potopljeni v bistvo, kar smo, ki se prehranjuje, smeje, vonja, uživa (Morelli, 2012). Na delavnici smo se seznanili z zakonitostmi komuniciranja, ki jih je opredelil Paul Watzlawick. Pogledali smo, kje najpogosteje delamo napake, kako bi lahko bolje in učinkoviteje komunicirali, ne samo doma, ampak tudi v službenem okolju. Trudili smo se, da se zavedamo našega komuniciranja in tudi našega nebesednega sporočanja, da ga poskušamo prepoznati in ga ozavestiti. Posebno pozornost pa smo namenili tudi poslušanju, saj je poslušanje čudovita umetnost (Ferrucci, prav tam), ki govornika obnavlja in spodbuja. Govorec je pomirjen, ker nekdo posluša, ne da bi hotel zgrabiti za mikrofon, ne da bi želel spodbijati, kar je bilo rečeno, povedati kaj pametnejšega ali spremeniti temo. Pri resničnem poslušanju slišimo tudi tisto, kar ni bilo jasno izrečeno. Slišimo glas duše, morda njen klic.

2.2 Delavnica o odnosih v družini

Namen te delavnice je bil, da udeleženci ozavestijo svoje vedenje, kritično pogledajo medsebojne odnose v svoji družini z različnih zornih kotov. Poskušali so razumeti vedenje najstnika, in s tem poskrbeti za dobro osnovo, da jim bodo njihovi najstniki v primeru težav zaupali. Teme in socialne igre smo pripravili po načelih W. Glasserja. Zavedali smo se, da so

mnogi dijaki tipični pubertetniki, kar je za starše in otroke težavno obdobje. Kljub temu da Ferrucci (2013) pravi, da je sprejemanje nepričakovanega pogosto bolj modro. Kajti če poskušamo nadzirati vse vidike svojega življenja, tvegamo, da bomo dobili nasprotno od tistega, kar želimo.

2.3 Delavnica o JAZ sporočilih in čustvih

Na tej delavnici smo predstavili in na različnih primerih preizkušali najučinkovitejšo metodo reševanja konfliktov. Seveda je prvi korak pri reševanju konfliktov (Ferrucci, 2013), da pomagamo vsem stranem, da pojasnijo svoj položaj ter prepoznajo zorni kot in zahteve drugega.

Zavedati se je potrebno, da ima vsak človek občutek vrednosti, ki je lahko pozitiven ali negativen. Ko je človek na nizki stopnji samovrednotenja, pričakuje od drugih, da ga bodo prevarali, potlačili in zaničevali. Tako ravnanje privede posameznika do tega, da začne živeti kot žrtev. Kdor stalno pričakuje najslabše, to po navadi tudi dobi. Da bi se zavarovali, se ljudje skrivamo za zid nezaupanja in s tem utonemo v obupnem občutku osamljenosti in odtujenosti. S takim ravnanjem se ločimo od ostalih ljudi, postanemo brezvoljni in ravnodušni do sebe in do drugih. Kadar pa verjamemo v lastno sposobnost, smo zmožni prositi druge za pomoč, toda prepričani smo, da lahko sami odločamo, saj navsezadnje imamo svoje lastne darove. S tem, ko zaznavamo lastno vrednost, smo pripravljeni videti in spoštovati vrednost drugih. Izžarevamo zaupljivost in upanje. Noben občutek ni prepovedan. Vemo pa tudi, da se ni potrebno na vsak občutek odzvati. Imamo možnost izbire. Razum vodi naše delovanje. Vse na sebi sprejemamo kot človeško (Satir, 1995).

Da smo lahko prepoznali zorne kote drugih, da smo lahko prepoznali naše lastne zorne kote, smo si na tej delavnici pogledali, kako delujejo čustva, kakšen vpliv imajo na naše razmišljanje in posledično tudi delovanje. Kajti prevzeti skrb zase pomeni zavedati se, da v nas prebivajo nasprotujoča si in nerazumljiva čustva, ki so del nas in živijo v naši notranjosti. Ko si priznavamo, da so tudi »grda čustva« del nas, postanemo ponižni, sočutni, potrpežljivi v odnosu do drugih in do njihove oholosti (Morelli, 2012).

2.4 Delavnica SOS

Izvajalci delavnice smo pripravili predstavitev različnih institucij, ki se ukvarjajo s pomočjo družinam, zasvojencem in rešujejo druge socialne težave, ki se pojavljajo v naši družbi; od tega, kje se te institucije nahajajo, kako vzpostaviti prvi stik z njimi, do tega, kako delujejo in katere težave pomagajo reševati, in jih predstavili staršem. Hkrati smo na tej delavnici izvedli tudi evalvacijo. Vsi starši so večkrat izjavili, da je takšno druženje, kjer si lahko izmenjajo izkušnje in se pogovorijo o problemih, zelo koristno. Predlagali so, da povabimo še druge starše, ker so izrazito zadovoljni z načinom dela in druženjem. Prav tako smo izvajalci opazili, da se udeležencem po zaključku delavnice ni mudilo domov, da so radi še kakšno besedo rekli z nami ali drugimi starši. Med delavnicami tudi niso pogledovali na uro!

3 Zaključek

Izvajalci delavnic smo se bali neuspeha. Nismo vedeli, kaj lahko pričakujemo. Hitro pa smo ugotovili, da si starši želijo govoriti, želijo biti slišani, želijo se pogovarjati, predstaviti svoje izkušnje, preveriti, kako se drugi starši spopadajo z idejami najstnikov in pubertetnikov. Da v tej naši družbi tveganja enostavno primanjkuje sodelovanja, izmenjave mnenj in izkušenj med starši in šolo. Kot pravi Ferrucci (2013), je pozornost in prijazna beseda v težkem trenutku tisto, kar verjetno vsak od nas potrebuje na življenjski poti, da lahko naredi naslednji korak naprej. To pa dosežemo najpogosteje s preprostim pogovorom, s poslušanjem, da pokažemo, da sogovornika cenimo in da nas skrbi zanj. Besede so same po sebi nekoristne; toda učinek, ki ga lahko imajo, je ravno nasproten nekoristnosti (Shah, 2010).

Z odličnim odzivom s strani staršev, ki so obiskovali delavnice, smo bili v aktivu svetovalne službe na zavodu BIC Ljubljana zelo zadovoljni. Odločili smo se, da bomo ponudili delavnice za starše, odprte za vse in da se bomo sproti prilagajali udeležencem. Skozi izvajanje delavnic smo se prepričali, da imamo svetovalni delavci veliko znanja, da lahko skupaj pokrijemo veliko področji in da lahko rešitve iščemo skupaj z našimi obiskovalci delavnic. Da ne potrebujemo odgovora na vsa vprašanja in težave. Saj resničnost ne pozna naših načrtov in prinaša vedno nove izzive, s katerimi nas vznemirja (Ferrucci, 2013). Vodilo pri vodenju delavnic nam bo misel Carriere (2014), ki pravi, da prenehajmo iskati smisel našega življenja:

nima ga. Namesto iskanja smisla, kar je brezplodno, si prizadevajmo za življenje samo. Zamenjajmo »zakaj živeti« s »kako živeti«. In o tem imamo veliko povedati, veliko lahko storimo.

4 Viri in literatura

1. BECK, U. *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. 1. natis. Ljubljana: Krtina. 2001.
2. CARRIERE, J. C. *Krhkost*. 1. natis. Maribor: Enajsta šola-šala. 2014.
3. FERRUCCI, P. *Moč prijaznosti*. 2. izdaja. Ljubljana: CDK – Zavod za izobraževanje, vzgojo, razvoj in kulturo. 2013.
4. JERIČEK, H. Usmerjanje v skupnost – krepitev in varovanje uporabnikovih virov moči. V: *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2007. Str. 174-186.
5. KUHAR, M. Značilnosti prehodov v odraslost v Sloveniji. V: *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2011. Str. 12-47.
6. MORELLI, R. *Nismo rojeni za trpljenje*. 1. natis. Nova Gorica: Eno. 2012.
7. SALECL, R. *Izbira*. 1. natis. Ljubljana: Cankarjeva založba. 2011.
8. SATIR, V. *Družina za naš čas*. 1. natis. Ljubljana: Cankarjeva založba. 1995.
9. SHAH, I. *Misleci z vzhoda: Sufijske zgodbe.* 1. natis. Ljubljana: Iskanja. 2010.
10. ULE, M. Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V: *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Aristej. 2000. Str. 15-89.
11. ZORC Maver, D. Uvod – socialna pedagogika v družbi negotovosti. V: *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2006. Str. 7-12.
12. ZORC Maver, D. Socialna pedagogika in družba dela. V: *Prehodi v svet dela – izbira ali nuja?*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2007. Str. 10-18.

5 Priloge

Priloga 1: Vabilo in prijavnica na delavnice za starše

VABILO IN PRIJAVA NA DELAVNICE ZA STARŠE

Spoštovani starši!

Na šoli opažamo, da se v zadnjih letih povečuje število dijakov, ki imajo različne stiske in težave. Kažejo se tako, da dijaki popustijo v šoli, so neuspešni, imajo popravne izpite ali celo ne končajo letnika.
Vedno več je različnih oblik zasvojenosti, poleg uživanja alkohola in nedovoljenih substanc, se pojavijo še zasvojenosti z različnimi računalniškimi igricami, spletnimi omrežji in podobno.

Starši včasih prepozno odreagiramo, bodisi zato, ker zaupamo svojim otrokom in verjamemo, da bodo zmogli sami premagati nastalo situacijo ali ker enostavno ne vemo, kam naj se obrnemo po pomoč, komu lahko zaupamo svoje težave.
Odločili smo se pripraviti delavnice za starše. Delavnice bodo namenjene informiranju, ozaveščanju in preko tega tudi spreminjanju utečenih vzorcev vedenja za boljše skupno sodelovanje.
Delo bo potekalo v obliki delavnic, predavanj, imeli boste možnost osebnih individualnih pogovorov. Preko individualnega in skupinskega dela bomo ozaveščali izzive in morebitne težave, ki jih prinaša obdobje najstništva, se učili strategij za spoprijemanje z izzivi in težavami, da imamo boljše in kvalitetnejše odnose v družini.

Do konca decembra 2015 bomo izvedli štiri delavnice, od katerih bo tema zadnje delavnice odprta za vaše predloge, katerih izzivov in težav, s katerim se spoprijemate, mi nismo zaznali.

- Komuniciranje (kako dobro komunicirati, zavedanje svojega komuniciranja, nebesedno sporočanje)
- Odnosi v družini (uzavestiti svoje vedenje, razumeti vedenje najstnika, narediti dobro osnovo, da jim bodo najstniki zaupali v primeru težav, po načelih W. Glasserja)
- JAZ sporočila in čustva (učinkovito reševanje konfliktov, poznavanje, zavedanje in uravnavanje svojih čustev)
- SOS in tema po vaši izbiri (kam se obrniti po pomoč, kako različne institucije delujejo…)

Vse delavnice bodo brezplačne, med samim izvajanjem pa bo organizirano tudi varstvo za vaše najmlajše, saj bo za njih z različnimi animacijami poskrbela naša ekipa prostovoljk.

Za pripravo delavnic potrebujemo število prijavljenih udeležencev, zato spodaj prilagamo prijavnico, ki jo izpolnite do … in oddate razredničarki ali v svetovalno službo.
Za dodatna pojasnila in vprašanja se lahko obrnete na Uroša Verbovška, e-pošta: uros.verbovsek@bic-lj.si, telefon: 01/28 03 715.

Prijavnica na delavnice

Spodaj podpisani _____

se prijavljam / se ne prijavljam (ustrezno obkroži)

na brezplačne delavnice za starše.

Moja kontaktna številka: _____

Datum: _____ Podpis: _____

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Dušan Vešligaj

ŽIVETI Z OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI

LIVING WITH A CHILD WITH SPECIAL NEEDS

Povzetek

V pedagoškem delu se pogosto srečujemo z dijaki s posebnimi potrebami. Nehote govorimo o otrocih, da so malo drugačni od ostalih. Ker pogosto učitelji ne poznamo ozadja dogodkov, ki so nekatere dijake postavile v položaj drugačnosti, se ponavadi ne poglobimo v vzroke, ki so otroke pripeljali v tak položaj. Žal imam osebno izkušnjo, imam hčer z hudo obliko cerebralne paralize in v prispevku bom skušal opisati, kako osebno doživljam delo z drugačnimi otroci.

Ključne besede: drugačnost, cerebralna paraliza, učitelji

Abstract

Teachers often come across children with special needs. One often hears that these children are different from others. Since teachers are usually unfamiliar with the background of the events which have led to their position of “otherness”, we do not gain an insight into its causes.Being the father of a daughter who has a severe form of cerebral palsy, I draw from personal experience. Therefore I have tried to give account of how this fact affects my teaching when working with children with special needs.

Key words: otherness, cerebral palsy, teachers

1 Uvod

Kot mlad par sva z ženo zelo težko pričakovala rojstvo prvega otroka. Nosečnost je potekala brez težav in zapletov. Bila sva v veselem pričakovanju. Žal pa se je zapletlo pri samem porodu, ki se je zgodil deset dni prepozno.

Ko se je porod pričel, niso mogli nikjer najti zdravnika, ki je bil tisto noč dežuren v porodnišnici. Prišlo je do zadušitve otroka še v materi. Deklica je bila ob porodu klinično mtrva in so jo potem oživljali ter prepeljali s helikopterjem v Ljubljano. Ko sem prišel na obisk v porodnišnico, sem našel objokano ženo, hči pa je bila že prepeljana v Ljubljano.

Tudi medicinska sestra, ki je bila prisotna ob porodu, je jokala in dejala, da se to ne bi smelo zgoditi. Takoj sem se odpravil v klinični center v Ljubljano, kjer mi je zdravnik, ki je deklico sprejel, dejal, da bo težko preživela. Če pa bo, bomo posledice zapleta čutili vse življenje.

Počutil sem se, kot da se mi sesuvajo tla pod nogami in prosil sem zdravnika, naj naredijo vse, da deklica ostane pri življenju.

Čez dva dni sem v Ljubljano peljal tudi ženo in skupaj sta ostali v bolničnici še tri mesece.

Kmalu so postavili tudi diagnozo, in sicer hujša oblika cerebralne paralize.

Takrat o tej bolezni z ženo nisva vedela skoraj nič, niti do takrat nisva poznala nikogar s to diagnozo.

1.1 Kaj je cerebralna paraliza?

Cerebralna paraliza (CP) je nenapredujoče stanje (in ne bolezen) zaradi nepravilnosti v razvoju možganov ali njihove okvare med nosečnostjo, ob porodu ali v zgodnjem otroštvu otroka. Poimenovanje cerebralna paraliza označuje samo motnje v gibanju in drži, vendar ima lahko otrok s to motnjo tudi težave pri učenju, epileptične napade (približno 25 odstotkov oseb s CP), motnje sluha, govora in vida, zaostaja v intelektualnem razvoju, a tudi vedenjske težave. Kljub vsemu je približno 40 odstotkov oseb s cerebralno paralizo povprečno intelektualno razvitih.

Za zdravljenje motnje ni nobenega zdravila, vendar v veliki večini primerov koristijo različne terapije (fizioterapija, delovna terapija) in obravnave (logopedska, specialnopedagoška), s

katerimi strokovnjaki poskušajo razvijati neprizadete dele možganov, v upanju, da bodo prevzeli posamezne funkcije prizadetih delov.

1.2 Pet stopenj cerebralne paralize

Cerebralna paraliza zajema paleto različnih stanj, od najtežjih do blagih oblik in lahko prizadene posameznika na različne načine. To pomeni, da je vsak posameznik s cerebralno paralizo poseben – individum.

Osnovna značilnost cerebralne paralize je nezmožnost v celoti kontrolirati motorično funkcioniranje, predvsem sta oteženi kontrola mišic in koordinacija gibov. »Cerebralna« pomeni, da vzrok težav leži v možganih in ne v samih mišicah, kot so najprej mislili. Paraliza pa pomeni imeti težave z gibanjem in držo, oziroma slabšo kontrolo motorike.

Poškodba vpliva na enega ali več naštetih področij, odvisno od tega, kateri del možganov je poškodovan/okvarjen: zategnjenost mišic ali spastičnost, nehotni gibi, težave s premikanjem in mobilnostjo, težave s požiranjem in težave z govorom. Dodatno so lahko ob cerebralni paralizi pojavijo še naslednji simptomi: **težave z zaznavanjem/ občutenjem in percepcijo, težave z vidom, sluhom ali govorom, epileptični napadi, duševna prizadetost ali učne težave.** V težjih primerih se lahko pojavijo še problemi s **hranjenjem in izločanjem, težave z dihanjem** (zaradi napadov) **in preležanine.**

Spastična oblika cerebralne paralize

Je najpogostejša oblika. Vzrok zanjo leži v poškodbi živčnih celic v možganski skorji. Osnovna značilnost oblike je stalno povečan mišični tonus in šibkost v mišicah prizadetih delov telesa. Povečan mišični tonus (hipertonija) povzroča zategnjenost mišic in zmanjšano gibljivost sklepov. Pri spastični diplegiji je prisotna značilna »škarjasta hoja« ali križanje nog zaradi spastičnosti in napetosti v nogah. Oseba s spastično hemiparezo ima običajno malo težav in doseže visoko raven neodvisnosti. Spastična tetraplegija je generalizirana in težja oblika cerebralne paralize, pri kateri so pogosto pridruženi epileptični napadi, duševna manjrazvitost, motnje vida, sluha…

Atetoidna (diskinetična) cerebralna paraliza

Vzrok te oblike cerebralne paralize je v poškodbi bazalnih ganglijev v srednjem delu možganov. Kaže se v obliki nehotnih gibov, ki včasih zajamejo celotno telo – predvsem kot počasno, ritmično tresenje. Največkrat ni mogoče nadzorovati gibov dlani in stopal. Govor je lahko težko razumljiv zaradi težav pri nadzorovanju jezika, dihanja in glasilk. Pogoste so tudi težave s sluhom. Večin ljudi s to obliko cerebralne paralize je pokretnih, vendar imajo večje ali manjše težave pri gibanju.

Ataksična cerebralna paraliza

Vzrok te oblike cerebralne paralize leži v nepravilnem delovanju malih možganov, zato ljudje s to obliko cerebralne paralize težko lovijo ravnotežje. Pogosto imajo težave s prostorskim zavedanjem, kar pomeni, da težko presodijo položaj lastnega telesa v prostoru v odnosu do stvari, ki jih obkrožajo. Mnogi se naučijo hoditi, vendar je njihova hoja pogosto nestabilna. Navadno tresejo z glavo, njihov govor pa je sunkovit. Ataksija je pogosto pridružena ostalim oblikam cerebralne paralize, sicer pa ne sodi med pogoste oblike.

Mešana oblika cerebralne paralize

Kombinacija spastičnosti in atetoze je pogosta. Prisotna je pri zmerno do težje prizadetih ljudeh, pogosto z ostalimi pridruženimi težavami.

Hipotonična oblika cerebralne paralize

Cerebralna paraliza z znižanim mišičnim tonusom je zelo redka. Hipotonija v obdobju dojenčka je pogosto prisotna pri kasnejši spastični in atetoidni obliki – spastičnost in nehotni gibi postanejo očitnejši tekom prvega leta življenja. Tudi duševna manjrazvitost se zgodaj v življenju kaže kot hipotonija.

Glede na prizadete mišične skupine ločimo naslednje oblike:

- hemiplegija – prizadeta je samo ena polovica telesa (leva ali desna), druga polovica pa deluje normalno,
- diplegija – prizadeti sta obe nogi, roki pa sta normalni ali pa rahlo prizadeti,

- tetraplegija (tudi kvadriplegija) - prizadete so vse štiri okončine – obe roki in obe nogi, pridružene so še težave pri drži trupa in glave.

1.3 Pogostost

Pogostost cerebralne paralize je med 2 in 4 primerov na 1000 rojstev (Yeargin – Allsopp, 2011 – pregled večih raziskav). Z razvojem medicine in preživetjem zelo zgodaj rojenih otrok in tistih z zelo nizko porodno težo se pogostost cerebralne paralize povečuje.

1.4 Vzroki cerebralne paralize

Medicina pogosto ne more dati odgovora na vprašanje kaj je bilo tisto, kar je pri otroku povzročilo nastanek možganske poškodbe ali zastoj razvoja možganov. Vzroki za nastanek cerebralne paralize so lahko mnogi in kompleksni.

Rizični faktorji (Cummins, 1994):

- mati, mlajša od 20 in starejša od 40 let
- oče mlajši od 20 let
- prvorojeni otrok ali petorojeni in več
- dvojček (predvsem, če je eden od dvojčkov umrl)
- otrok z nizko porodno težo (pod 1000 g)
- prezgodaj rojeni otrok (pred 37. tednom nosečnosti)

Znani možni vzroki so:

- Prenatalni (pred rojstvom) – približno 70% vseh primerov:
- pomanjkanje kisika v možganih zarodka
- virusne ali bakterijske infekcije matere (rdečke, toksoplazmoza, HIV, herpes virus)
- nesreče, poškodbe matere
- zloraba alkohola ali drog pri materi v času nosečnosti
- neskladnost Rh faktorjev
- zlatenica pri otroku
- podedovani vzroki

Med porodom – približno 20% vseh primerov:

- pomanjkanje kisika v času poroda
- poškodba možganov med porodom

Po rojstvu (do 2. leta starosti) – približno 10% vseh primerov:

- poškodba glave (kot posledica padcev, avtomobilskih nesreč ali zlorabe)
- infekcije možganov (meningitis, encefalitis,…)
- vročinski krči in napadi.

2 Živeti s cerebralno paralizo

2.1 Posledice cerebralne paralize

Težave z motoriko, ki se lahko kažejo kot počasni, nespretni ali sunkoviti gibi, otrplost, slabotnost, mlahavost, prisotni so lahko mišični krči in nehotni gibi. Nekateri otroci imajo več teh težav, drugi manj. Lahko so prisotne tudi težave z ravnotežjem.

Osebe s cerebralno paralizo imajo lahko težave z govorom, žvečenjem in požiranjem. Možno je, da bo njihov govor nerazumljiv. Pri tem lahko posvetujete in prosite za pomoč logopeda.

Nekatere osebe s cerebralno paralizo imajo epilepsijo. V večini primerov se jo uspešno zdravi z ustreznimi zdravili.

Otroci in odrasli s cerebralno paralizo imajo lahko težave spanjem, zaprtjem in krči.
Nekateri ljudje s cerebralno paralizo imajo lahko težave z razlikovanjem in primerjanjem oblik. To je povezano z vidno in prostorsko percepcijo (torej ni povezano z vidnim zaznavanjem).

Ljudje s cerebralno paralizo imajo lahko nekatere oblike učnih težav, ki povzročajo, da se težje učijo. Težave so lahko blage, zmerne do težje. Lahko imajo tudi specifične učne težave – pri aktivnostih kot so branje, pisanje ali matematika, ki so posledica poškodbe specifičnega dela možganov.

Pomembno je vedeti, da ima lahko tudi oseba z zelo težko motorično oviranostjo povprečne ali celo nadpovprečne intelektualne sposobnosti.

2.2 Zdravstvene težave povezane s cerebralno paralizo, predvsem bolečina

Po revidirani definiciji cerebralne paralize (CP) niso samo težave z motoriko, temveč še paleta drugih problemov, ki dnevno povzročajo težave otrokom in odraslim osebam s cerebralno paralizo. Ta trditev je podprta z mnogimi raziskavami, narejenimi na večini populacije oseb s CP in dajejo naslednje rezultate (zapisane trditve izhajajo iz raziskav, narejenih na otrocih):

- 1 od 3 ne more hoditi,
- 1 od 4 ne more govoriti,
- 1 od 4h ima epilepsijo,
- 1 od 25 je gluh,
- 3 od 4 imajo bolečine,
- 1 od 2 ima znižane intelektualne sposobnosti,
- 1 od 3 ima izpah kolkov,
- 1 od 4 ima vedenjske težave,
- 1 od 4 ima težave s kontrolo mehurja,
- 1 od 5 se slini,
- 1 od 10 je slep,
- 1 od 15 se hrani po gastrostomi,
- 1 od 5 ima težave s spanjem (manj zanesljiv podatek).

Dodatne težave so pogostejše pri osebah, ki ne hodijo. Bolečina in vedenjske težave se enako pojavljajo na vseh stopnjah motorične prizadetosti. V zvezi z motnjami spanja bi bilo potrebno narediti še dodatne raziskave.

Pregled raziskav je bil narejen z namenom posredovati zanesljive informacije staršem ob soočanju z otrokovo diagnozo, seveda pa lahko ta spoznanja pomagajo razvoju klinične prakse.

Zgodovinsko gledano, se je najprej vsa pozornost posvečala kostno – mišičnemu funkcioniranju in komplikacijam v grobem gibalnem funkcioniranju, sčasoma pa se je usmerila še na delovanje fine motorike, komunikacijo, prehranjevanje in slinjenje. Druge težave, predvsem pa problem bolečine, so postale predmet proučevanja šele v zadnjem času.

Prisotnost bolečine je najpogostejša težava povezana s cerebralno paralizo, vendar ji zanimivo, v raziskavah posvečajo najmanj pozornosti. Za to obstaja več razlag. Ena je ta, da zdravniki po bolečini sploh posebej ne vprašajo. Torej se postavlja najprej vprašanje, kako prepoznati in oceniti bolečino pri osebah s CP. Prisotnost bolečine s starostjo narašča, vendar ni povezana z vrsto ali težo motorične prizadetosti. Pomemben simptom bolečine so lahko vedenjske težave, težave s spanjem in slabo sodelovanje v aktivnostih.

Obstaja nekaj instrumentov za merjenje bolečine, ki tudi upoštevajo medkulturne razlike. Primeren merski instrument za merjenje bolečine mora tudi ločiti med akutno (npr. pooperativno) in kronično bolečino oz. se za različne vrste bolečine uporabi drug instrument. Zaenkrat še ne obstaja sistematičen, standardiziran pristop za identifikacijo vzroka bolečine. K problemu bolečine je treba pristopiti holistično in mora zajeti mišični, kostni, gastro – intestinalni, dentalni in psihološki pregled. Ko je vzrok znan, in tudi če ni znan, obstaja kar nekaj možnosti zdravljena bolečine. Tudi zdravljenje bolečine zahteva multidisciplinarni tim (kar je praksa v klinikah specializiranih za zdravljenje bolečine), vendar večinoma le - to ni širše dostopno osebam s cerebralno paralizo. Programi zdravljenja bolečine niso dostopni v toliki meri kot bi morali biti.

V luči promoviranja kvalitete življenja oseb s cerebralno paralizo, bo potrebno razviti enostaven klinični pripomoček za prepoznavanje in oceno bolečine ter se poenotiti glede postopkov diagnosticiranja in obravnave le-te.

Povzeto po: Comorbidities of cerebral palsy need more emphasis – especeally pain, Peter Baxter, Developmental Medicine & Child Neurology, maj 2013

2.3 Obravnava cerebralne paralize

Potrebno je poudariti, da cerebralna paraliza ni bolezen. Je stanje in zaradi tega tudi neozdravljiva. Cerebralna paraliza ni napredujoča, zaradi možganske poškodbe se ne slabša ali izboljšuje, lahko se pa z leti povečujejo posledice (npr. zategnjenost mišic). Simptomi cerebralne paralize se lahko obravnavajo z nekaterimi terapevtskimi pristopi in pripomočki (tehnični in ortopedski pripomočki), nekaterimi zdravili in alternativnimi oblikami zdravljenja.

2.4 Naši začetki

Ob končnem prihodu domov je bilo kljub diagnozi naše veselje veliko. Seveda ni manjkalo obiskov, čeprav se nama je zdelo, da je večina sorodnikov in prijateljev pričakovalo, da bodo videli po informacijah sodeč precej drugačnega otroka od ostalih.

Hči Anja je bila na pogled povsem normalen otrok in kot dojenček ni kazala prav nobenih znakov prizadetosti. Normalno se je odzivala na hrup in svetlobo. V začetnih mesecih sva že opazila težave v koordinaciji rok in drži glave.

Po navadi otroci kmalu po rojstvu sami dvignejo glavo, po nekaj mesecih z rokami že primejo kakšen predmet (steklenička, duda…) Tega pri Anji ni bilo in hitro sva se znašla v stanju, ko sva se začela resno seznanjati s posledicami njene diagnoze. Vseskozi je imela krče, kar se je videlo na tak način, da jo je pogosto treslo in veliko je jokala. Najhuje je bilo ponoči. Večkrat se je zgodilo, da sva jo izmenično na rokah nosila cele noči. Sledila je nova diagnoza- epilepsija.

Kar nekaj let je trajalo, da so našli ustrezna zdravila, ki so deloma omilile epileptične napade.

Sledil je šok, ko ni mogla stopiti na svoje noge. Takrat smo vedeli, da bo verjetno celo življenje prikovana na voziček.

Po končanem porodniškem dopustu smo morali poiskati ustrezno varstvo za deklico.

V Celju smo jo vpisali v razvojni oddelek vrtca. Ker je imela posebne potrebe, smo morali večkrat menjati vrtec in ustanove. Pri šestih letih je bila razvrščena v razvojni oddelek zavoda Dobrna, ki je imel takrat najete prostore v enem izmed celjskih stanovanjskih blokov.

2.5 Obdobje osnovne šole

Zaradi motenj v razvoju ni bilo nikakršne možnosti, da bi se vključila v normalni pouk.

Anja ne govori, ne hodi, z rokami ne more ničesar prijeti, vseskozi za nego potrebuje plenice. V tem času je bila v bistvu samo v varstvu, kjer so ji nudili tudi fizioterapijo. Obiskovala jo je v Celjskem zdravstvenem domu. Ob vseh terapijah pa ni bilo v njeni motoriki skorajda nobenih napredkov. Njeno gibanje je bilo še naprej zelo nekontrolirano. Toliko smo usposobili premike nog in rok, da smo jo lehko normalno negovali. Vmes sva se odločila še za dva otroka in imava še sina in drugo hčer.

2.6 Obdobje srednje šole

Pri petnajstih letih smo jo iz razvojnega oddelka vpisali v dnevno varstvo zavoda Dobrna v oddelek v Celju. Tu je bila zgodba podobna kot v razvojnem oddelku. V tem obdobju smo ogromno naredili v plus pri njenj socializaciji. V zavodu je imela prilagojen program dela, kjer so jo vključevali v različne aktivnosti.

V dnevnem oddelku je ostala vse do 26 leta, potem pa smo imeli na izbiro domsko varstvo v zavodu Dobrna ali pa da jo dnevno vozimo v varstvo v omenjeni zavod.

Izbrali smo drugo možnost, čeprav je za vse skupaj mnogo težja. Kljub vsem težavam smo se odločili, da jo bomo raje vozili vsak dan skupno 80 kilometrov, kot pa da bi jo vključili v domsko oskrbo.

2.7 Zavod Dobrna

V center so vključeni otroci, mladostniki in odrasle osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem in telesnem razvoju. Razlikujejo se po sposobnostih, potrebah in dodatnih motnjah, tako da so delno ali popolnoma odvisni od tuje pomoči. Potrebujejo strokovno vodenje, da lahko razvijajo osnovne spretnosti in veščine ter pridobijo in ohranjajo znanja in navade, pomembne za vsakdanje življenje. Pri razvijanju in ohranjanju njihovih duševnih in telesnih sposobnosti sodelujejo pedagogi specialnih smeri (specialni in rehabilitacijski pedagog, socialni pedagog, profesor športne vzgoje in likovne umetnosti…), delovni terapevt, fizioterapevt, psiholog, socialni delavec, računalnikar, knjižničar, delovni inštruktor, medicinska sestra in varuh. V celovito obravnavo se vključujejo še zunanji sodelavci –

zdravnik specialist, kot so pediater, zobozdravnik, ortoped, pedopsihiater in psihiater.

Center pokriva potrebe po institucionalnem varstvu otrok in odraslih v celjski regiji. Vključeni uporabniki so iz naslednjih občin: Šmartno ob Paki, Zreče, Laško, Celje, Žalec, Vojnik, Slovenske Konjice, Sevnica, Štore, Podčetrtek, Nazarje, Mislinja, Šmarje pri Jelšah, Polzela, Šentilj, Braslovče, Rogaška Slatina, Kozje in Šentjur pri Celju.

3 Zaključek

Živeti z otrokom s posebnimi potrebami ni enostavno in zahteva od celotne družine veliko odrekanja. Najtežje je bilo, da drugima dvema otrokoma omogočiva kar se da normalno življenje. Že dejstvo, da se pri prvo rojenemu otroku pojavi toliko težav in skrbi vodi do težke odločitve, da se odločiš še za drugega in tretjega otroka. Naše življenje se precej razlikuje od življenja drugih družin z povsem zdravimi otroki.

Oba z ženo sva zaposlena v šolstvu in najino delo zahteva veliko dela tudi izven dopoldanskega časa v službi. Ker je hči v dnevnem varstvu pomeni, da je dopoldne v zavodu, popoldne in čez vikende ter v času šolskih počitic pa je doma skupaj z ostalo družino.

Ker praktično potrebuje 24 urno varstvo, smo si življeneje morali organizirati drugače.

Vsako leto hodimo z njo tudi na dopust, seveda v take kraje, kjer je mogoča uporaba invalidskega vozička.

Tudi družinska opravila so enakopravno v domeni obeh staršev.

Hči še vedno spi pri starših. Sama se ponoči med spanjem ne more obračati. Na hrbtu ne more ležati zaradi možnosti bruhanja in zadušitve. Trajalo je skoraj dvajset let, dokler niso našli ustrezna zdravila, ki ji omogočajo, da se umiri in da ponoči skoraj ne vstajamo več.

Vsa hrana, ki jo zaužije, mora biti pasirana, ker si nič ne more pomagati z okončinami. Moramo jo preoblačiti. Njeno osnovno sredstvo je voziček, v katerem preživi doberšen del dneva. Njena komunikacija je šibka, nič ne govori, ne premika delov telesa z oglašanjem pa pokaže svoja čustva. Po glasu in na videz prepoznava najbližje in se tudi s posebnimi znaki odzove. Zelo je vesela, če je v družbi več ljudi. Rada ima glasbo in predvsem je vesela, če je lahko zunaj.

Ker je najina hči precej drugačna od ostalih vrstnikov, nama to z ženo zelo pomaga, da tudi pri svojem delu v šoli razumeva drugačnost.

4 Viri in literatura

1. *CENTER za usposabljanje, delo in varstvo Dobrna*. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.centerdobrna.si/wp02/.
2. *CEREBRALNA paraliza*: Definicije, vzroki, pogostost, oblike. [Online]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.soncek.org/cerebralna-paraliza/cerebralna-paraliza/definicije-vzroki-pogostost-oblike/#kaj_je_cerebralna.

Ekonomska šola Celje

Branka Vidmar Primožič

DRUGAČNOST GENERACIJE Z – IZZIV SREDNJEŠOLSKEMU UČITELJU

DISSIMILARITY OF GENERATION Z – A CHALLENGE TO A SECONDARY SCHOOL TEACHER

Povzetek

Medgeneracijska nasprotja so stalnica vsake družbe, vendar pa še nikoli niso bila tako velika, kot so v sodobnem času. V šolah se trenutno soočamo zlasti predstavniki generacij X kot učitelji in mladi, generacije Z. Zaradi aktualne zakonodaje zadnjih nekaj let v izobraževanju skorajda ni novih zaposlitev mlajših učiteljev, generacije Y, zaradi česar se med učitelji in dijaki povečuje medgeneracijski prepad. Z anketnim vprašalnikom med srednješolskimi učitelji sem želela preveriti, ali smo učitelji pripravljeni upoštevati drugačnost generacije Z in na kakšen način, ali metode poučevanja prilagajamo drugačnosti sedanjih srednješolcev in koliko poznamo ter upoštevamo teoretična izhodišča o generaciji Z. Odgovori anketiranih so ponudili številne zanimive predloge, kako še izboljšati pedagoške pristope, da bi bili v vzgoji in izobraževanju čim uspešnejši.

Ključne besede: drugačnost, generacija X, generacija Z

Abstract

Generation gaps have always been a feature of every society, however never so far as big as nowadays. Currently the representatives of generation X as teachers have to face students as representatives of generation Z at schools. Younger teachers (the representatives of generation Y) have been unable to find jobs at schools recently because of current legislation, which makes the generation gap even bigger. I used a questionnaire among secondary school teachers to find out whether the teachers are prepared to take into account the fact that generation Z is very much different from us and in what way. The purpose of my survey was also to realise whether we adjust our teaching methods to the needs of our secondary school students and how much we know and use theoretical knowledge about generation Z. The answers offered numerous interesting suggestions how to improve our teaching methods to be as successful as possible in education and upbringing.

Key words: dissimilarity, generation X, generation Z

1 Uvod in teoretična izhodišča

»Vsak človek je zase svet …«

(Pesem o zvezdah)

Neponovljivost izbranih Pavčkovih besed nas vsakič znova opomni, kako izjemni smo kot posamezniki, hkrati pa tako zelo drugačni od drugih. Pedagoški delavci bi se morali tega dejstva še bolj zavedati, saj vsakodnevno prihajamo v stik s posebnostjo naših dijakov, vendar pa mnogokrat tega ne znamo ali zmoremo ustrezno sprejemati.

Zaradi aktualne zakonodaje zadnjih nekaj let v izobraževanju skorajda ni novih zaposlitev učiteljev mlajših generacij, kar pomeni, da se med učitelji in dijaki povečuje medgeneracijski prepad. Smo učitelji sedanje generacije pripravljeni razumeti in sprejemati drugačnost nove srednješolske generacije? Jo znamo sprejeti kot izziv?

1.1 Generacije

Generacija je skupina ljudi, ki so rojeni v določenem časovnem obdobju, odraščajo na podoben način, imajo podobne izkušnje, zato so tudi njihova stališča precej podobna.

Med zaposlitveno aktivnim prebivalstvom so danes pripadniki »baby-boom« generacije in generacij X ter Y, srednješolci pa pripadajo generaciji Z. Zaradi zakonodajnih okoliščin naše družbe med učitelji prevladujejo pripadniki generacije X, kar nekaj je tudi še pripadnikov »baby-boom« generacije, veliko premalo pa mlajših, generacije Y, ki ima tudi več stičnih točk s sedanjo srednješolsko generacijo.

Vedno so bile medgeneracijske razlike sestavni del družbe, vendar tako velikih, kot so sedaj, ni bilo. V šolah se trenutno soočamo zlasti predstavniki generacij X kot učitelji in mladi, generacije Z. Ker bi zagotovo kakšen nesporazum lažje in učinkoviteje rešili, če bi se zavedali posebnosti obeh generacij, izpostavljam nekaj teoretičnih izhodišč.

Generacija X

V tem trenutku vodilna generacija, rojena v obdobju od 1960/65 do 1980/81. Med njimi vlada tekmovalno razpoloženje, zasebno življenje je večinoma podrejeno službenim obveznostim, zato je močno prisotna želja po prostem času. Načeloma so individualisti, problemi jim predstavljajo izzive, ki jih je potrebno rešiti. Sorazmerno dobro obvladajo tehnologijo.

Pri delu cenijo demokratični način vodenja in radi opravljajo timsko delo, če si sodelavce lahko izberejo sami. Pripravljeni so sodelovati pri projektih, vendar želijo ustrezna pooblastila, natančna navodila in povratne informacije.

Na delovnem mestu je zanje pomembnejše zadovoljstvo in medosebni odnosi s sodelavci kot pa napredovanje. Želijo si priznanje za vloženi trud in pravičnost s strani nadrejenih, zato jih včasih tudi ne spoštujejo. Zelo redko pa je pri pripadnikih generacije X opazno prilizovanje z namenom napredovanja.

Ta generacija mlajše člane družbe velikokrat označuje z opredelitvami, da so mladi in bistri, a nesramni.

Generacija Z

Pripadniki generacije X so starši generacije Z, rojene od leta 1995 oziroma 2000 dalje. Odraščajo v družinah, kjer sta oba starša zaposlena, pogosto pa živijo celo v enostarševskih družinah. Ker so njihovi starši zaradi delovnih obveznosti pretežno odsotni, se pravzaprav vzgajajo sami, neredko ob nenehno novih tehnoloških »igračkah«, ki jim jih kupujejo njihovi starši, da bi zapolnili praznino zaradi (pre)pogoste odsotnosti. Po drugi strani pa so se njihovi starši spremenili v t. i. »helikopterje«; otroku ponudijo pomoč, še preden ta prosi zanjo. Svoje otroke poveličujejo.

Generacijo Z označujemo tudi z izrazom net-generacija. Iznajdljivi so v svetu sodobne komunikacije, vešči so hitrega pridobivanja novih informacij, radi imajo pregledne in interaktivne vsebine, ki ne zahtevajo veliko pozornosti.

Novosti sprejemajo kot izziv, radi se pogajajo in dokazujejo. Vzporedno opravljajo več del (»multitasking«), a večjo pozornost namenjajo hitrosti kot pa natančnosti. Običajno nikjer ne vztrajajo dolgo. Radi imajo konkretna in natančna vprašanja. So ekološko osveščeni in zaskrbljeni zaradi nevarnosti terorističnih napadov in vojn.
Nove tehnologije, odsotnost osebne komunikacije in pospešen življenjski tempo mlade silijo k hitrejšemu odraščanju, samostojnosti in zgodnejšemu učenju, hkrati pa tudi k močni izpostavljenosti medijem.

Starejše generacije najtežje razumemo dejstvo, da delo zanje NE predstavlja smisla njihovega življenja. To mesto zavzemajo prijatelji, hobiji in zabava, službo vidijo zgolj kot vir dohodka za udobno življenje. Njihovo vodilo je biti poseben, drugačen. Vse mora biti zabavno.

2 Kako se srednješolski učitelji prilagajamo drugačnosti sedanje generacije?

Teoretična izhodišča izpostavljajo precejšnje razlike med učiteljsko in dijaško generacijo v srednjih šolah. Med svojimi učiteljskimi kolegi sem želela preveriti, koliko pri svojem delu upoštevamo drugačnost generacije Z in predvsem na kakšen način.

2.1 Empirični del

Izvedla sem anonimno anketo, jo razdelila šestdesetim učiteljem in dobila povratne informacije od polovice. Vzorec sicer ni bil številčen, vendar pa mislim, da daje precej dobro splošno podobo našega dela, kakršno sem predpostavljala.
Anketirani učitelji poučujejo v vseh treh srednješolskih izobraževalnih programih, in sicer v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter v gimnazijskem programu.

Anketa je sestavljena iz vseh treh tipov vprašanj. Začetni del predstavlja zaprti tip vprašanj, večji del ankete je sestavljen iz polodprtih vprašanj, nekaj pa je tudi vprašanj odprtega tipa, saj sem želela dobiti čim več izvirnih odgovorov, a se pričakovanja vedno niso uresničila.

Vprašanja temeljijo na nekaterih teoretičnih predpostavkah o drugačnosti sedanjih srednješolcev. Po odzivu anketiranih zahtevajo temeljit premislek o razrednih situacijah in naših odzivih nanje, hkrati pa tudi spodbujajo, da morda kdaj odreagiramo drugače.

2.2 Analiza ankete

- Večina anketiranih učiteljev pripada generaciji X, precejšen delež »baby-boom« generaciji, pričakovano pa nihče generaciji Y. Povprečna doba zaposlitve v izobraževanju med vprašanimi je 25 let (od 13 do 37 let).

To je doba, ki predstavlja leta izkušenj, čas, ko smo pri učiteljevanju suvereni, prepričani v svoje znanje, preizkušene metode in načine pedagoškega dela. Vse to so sicer lahko prednosti, hkrati pa tudi pasti našega poklica. Nove generacije srednješolcev terjajo nove pedagoške pristope in če jim ne sledimo, lahko naše delo postane zelo naporno ali celo neuspešno.

- Dve tretjini vprašanih sta zatrdili, da o generaciji Z poznajo teoretična izhodišča in imajo tudi praktične izkušnje z njimi, pbl. četrtina ima zgolj izkušnje z njimi, trije pa so odkrito priznali, da posebnosti te generacije sploh ne poznajo.

Manj kot polovica učiteljev je zatrdila, da sedaj poučuje bistveno drugače kot ob svojih začetkih, večina pa samo občasno preizkusi kaj novega, za kar predvideva, da bo dijake pritegnilo.

Ta odgovor je pričakovan in morda celo zaskrbljujoč. Vsi se zavedamo, da je sedanja generacija mlajših drugačna in jih zato moramo motivirati drugače, še vedno pa večinoma samo občasno posežemo po kakšnem novem pristopu. Informacije, ki jih je nekoč podajal izključno učitelj, so danes dostopne s »kliki« na medmrežju, zato se je tradicionalna vloga pedagogov že zdavnaj razblinila. Žal pa generacije učiteljev pri delu vodijo predvsem lastne izkušnje, ko je pouk potekal predvsem frontalno, zato je potrebno narediti premik v pedagoških metodah predvsem v lastni glavi.

- Zanimivi so odgovori anketiranih na zaprti tip trditev, ki opredeljujejo današnjo generacijo srednješolcev, pri čemer so vprašani lahko izbrali več odgovorov. Vse

pozitivne trditve o mladih, ki temeljijo na teoretičnih ugotovitvah, so dobile samo po tri glasove strinjanja, obe negativni, ki sta bili samo dodani, pa po več kot dvajset glasov.

Vzroki za takšne odločitve vprašanih so verjetno zelo raznoliki in od posameznika do posameznika drugačni. Ne smemo pozabiti, da običajno mlado generacijo sodimo po lastnih prepričanjih ali izkušnjah, in že tradicionalno starejši mlade vidimo kot premalo motivirane, pasivne, čakajoče na usluge drugih. Ni pa nujno, da je takšno posploševanje tudi resnično.

- V nadaljevanje ankete me je zanimalo, kako učitelji v resnici poznajo značilnosti Z-generacije, koliko jih pri pouku upoštevajo in na kakšen način.

Za večino učiteljev, ki imajo dolgo pedagoško prakso, je verjetno veliko presenečenje, kadar sedanji srednješolci med pisanjem pisnega ocenjevanja učitelja pokličejo in ga vprašajo, če je njihov odgovor pravilen. Mnogi takšno dejanje dijakov razumejo celo kot izzivanje, vendar je takšna reakcija za pripadnike Z-generacije povsem običajna, saj so naravnani k takojšnji povratni informaciji in takšno vprašanje postavijo brez slabih namenov.

- Dejstvo, da so srednješolci e-generacija, ki sledi trendom modernih komunikacij, učitelji izrabljamo z vključevanjem e-gradiv, uporabo spletnih strani, tabličnih računalnikov, številnih aplikacij na pametnih telefonih, kalkulatorjev na mobitelih, poznavanjem spletnih zavarovanj, reševanjem testa s pomočjo spleta …

Svoje metode smo v zadnjem desetletju precej posodobili, zanimivo pa je tudi razmišljanje nekoga od anketiranih, da to dejstvo o mladih namenoma prezre iz prepričanja, da se s tehnologijo zmanjšujejo njihove zmožnosti na drugih področjih.

- Po odgovorih sodeč večopravilnost (»multitasking«) generacije Z izkoriščamo z vključevanjem različnih metod v pouk, s čimer povečamo aktivnost dijakov. Prav tako jih glede na njihove interese vabimo k sodelovanju v različnih izvenšolskih dejavnostih (kulturno, športno področje, videokonference, mednarodni projekti, praksa v tujini …).

Vprašani so se odločali predvsem med ponujenimi odgovori, izvirnih rešitev niso ponudili, eden med njimi pa je bil odkrit, da takšnih dejavnosti dijakom ne zna ali ne zmore zagotoviti.

- Pripadniki generacije X v nasprotju z mladimi nismo bili vzgojeni z upoštevanjem ekološke problematike, zato te vsebine ponotranjamo šele ob svojem delu. Včasih pa tudi ne, kot je odgovorilo sedem anketiranih.

Določeni predmeti imajo veliko tovrstnih vsebin, vključujemo jih v IND/OIV, športne dejavnosti, dijaki usvajajo besedišče na to temo pri tujih jezikih, sodelujejo na mednarodnih konferencah o okoljski problematiki, ustvarjajo iz odpadnega materiala, osveščamo jih o pomenu zdrave prehrane, gibanja, varčujemo s papirjem in klasične učne listke nadomeščamo z elektronskimi.

Eden od vprašanih pa je navedel, da se ne strinja s predpostavko o ekološki osveščenosti dijakov, saj puščajo v okolju (šola) veliko smeti in pričakujejo, da jih drugi pospravijo namesto njih.

- Na vprašanje glede številčnosti pohval so skoraj vsi učitelji zatrdili, da dijake večkrat pohvalijo, saj menijo, da je takšno vrednotenje njihovega dela zanje pomembno in spodbudno.

Ta predpostavka zagotovo velja za vsako mlado generacijo, čeprav zelo redki potrebo po pohvali pokažejo tudi navzven. Menim, da se pedagogi tega zavedamo in to tudi uresničujemo. Strah, da se bodo mladi po pohvali poslabšali, je popolnoma neumesten.

- Za digitalno generacijo Z velja, da je njihova zapomnitev zaradi ogromnega števila informacij, ki so jih deležni, slabša. Čeprav se učitelji s to problematiko srečujemo, pa tega običajno ne pripisujemo splošnim značilnostim srednješolske generacije, ampak predvsem njihovi slabši motiviranosti, nesprotnemu delu, nezbranosti v šoli.

Pomagamo jim z vajami, ponavljanjem, miselnimi igrami, poudarjanjem ključnih informacij, ki si jih lahko zapišejo tudi v telefone, uporabo slikovnega gradiva, študijami primerov, učenjem učenja, spodbujanjem logičnega razmišljanja …

- Na vprašanje o izvajanju projektnega dela je dve tretjini vprašanih odgovorilo, da ga vključujejo v pouk, vendar pa sem v nadaljevanju ugotovila, da so razumevanja, kakšna oblika dela to sploh je, zelo različna (od projektnih nalog, učnega podjetja in medpredmetnega povezovanja do izdelave plakatov).

Tretjina anketiranih učiteljev projektnega dela ne izvaja zaradi specifičnosti njihovega predmeta (npr. matematika), prevelikih oddelkov, nemotiviranosti dijakov, premalo časa ali prevelike obremenitve učitelja. Zanimiv pa je bil odgovor, da je šola izobraževalna ustanova, kamor takšno delo očitno ne sodi.

Ugotavljam, da učitelji še vedno sorazmerno malo uporabljamo te oblike dela, verjetno tudi zato, ker smo je manj vešči in od nas zahteva veliko priprave.

- Čeprav nam je podoba mladih, ki ob vsaki priložnosti gledajo v zaslon svojega telefona, poznana tudi iz šolskih hodnikov, pa se z njo še vedno ne strinjamo. Učitelji spodbujamo osebno komunikacijo (28 odgovorov), ker je govorno sporazumevanje osnovno, pomembno v osebnem in poslovnem svetu, predvsem pa ozaveščamo tudi pomen neverbalne komunikacije, ki pri digitalnem sporočanju izginja ali pa jo nadomeščajo simboli.

- Značilnost generacije Z naj bi bila tudi njihova fleksibilnost glede časa. Učitelji jim poskušamo vcepiti odgovornost do spoštovanja časovnih rokov in jih navaditi, da se pravila spoštujejo, 23 anketiranih pa je občasno vendarle tolerantnih, če so za to opravičljivi razlogi, zlasti če so dijaki obremenjeni z drugimi aktivnostmi.

- Mladostniki naj bi bili precej bolj kot starejše generacije odprti za sprejemanje drugačnosti. To učitelji izkoriščamo z vključevanjem tovrstne tematike v učne vsebine, aktualiziranjem aktualnih družbenih zadev, konkretno pa z medsebojno pomočjo dijakov, skupinskim delom oziroma da morebitno drugačnost dijaka sprejemamo kot samoumevno.

Vseeno pa se precej odgovorov anketiranih s to predpostavko ni strinjalo. Izpostavili so negativen odnos do drugačnosti, ki ga najstniki prinesejo s sabo že iz družinskega okolja. Dobro bi bilo, če bi se tovrstnega odnosa starejši učili od mlajših.

- Generacija Z naj bi bila karierno usmerjena že v mlajših letih. Tudi optimizem glede zaposlitve je med njimi večji. Nekateri se ponašajo s certifikati z različnih področij, mnogi že kot najstniki ustvarijo svojo blagovno znamko in izkoriščajo moč družbenih omrežij tudi v poslovnem smislu, številna so zagonska podjetja.

Tudi učitelji lahko pri tem pomagamo mladim. Anketirani so navedli konkretno pomoč v obliki dodatnih znanj, pomoči pri izdelavi poslovnega načrta, predstavitvi lastnega življenjepisa ali primerov uspešnih ljudi, povezovanjem s prakso, predvsem pa s spodbudo, da bi si upali tvegati.

Vredna diskusije pa sta bila odgovora, da hobi nikakor ne more biti služba in predlog po ukinitvi poklicne mature, saj le-ta zahteva predvsem faktografsko znanje. Tudi dejstvo, da je kar sedem anketiranih to vprašanje preskočilo, verjetno dokazuje, da o njem še nikoli niso razmišljali.

2.3 Kako pedagoško učinkoviteje pristopiti h generaciji Z?

Ugotovitve iz ankete, podkrepljene s teoretičnimi izhodišči, ponujajo številne razmisleke, kako bi se kot pedagogi približali generaciji Z in morda z drugačnimi pristopi še povečali učinek svojega poslanstva – naučiti in vzgojiti mlado generacijo.

- Osnova razumevanja in sprejemanja drugih generacij naj bo predvsem **strpnost** do njihove drugačnosti, ki je tudi temelj dobrih odnosov. Najstniki so na poti oblikovanja lastne osebnosti in vpliv starejših generacij je vedno večji, kot si mislimo.

- Čeprav generacija X obvlada digitalni in virtualni svet, pa imajo številne težave pri vključevanju v realni svet. Učitelji jim lahko z **osebno komunikacijo** in spodbudami v obliki **mentorstva** precej olajšamo vstop v družbo.

- **Izkoristiti moramo njihova digitalna znanja**, se česa naučiti od njih – medgeneracijsko povezovanje.

- Mladi se zavedajo, da je njihovo družabno življenje večkrat omejeno zgolj na komuniciranje preko spleta ali drugih digitalnih možnosti, zato cenijo osebni stik. Vzemimo si čas za **osebne pogovore** z dijaki. Veliko jim pomeni, če v njih vzbudimo občutek, da nam je mar za njihovo mnenje in da so slišani.

- Menim, da se lahko starejši od generacije Z **naučimo tolerance do drugačnosti v družbi** (diskusije, metoda za in proti, okrogle mize, eseji …). Mladi so načeloma neobremenjeni s številnimi stereotipi glede spolne, nacionalne, verske in drugačne opredeljenosti ljudi in se z njimi ne obremenjujejo. Res pa je, da je pri nekaterih srednješolcih tovrstna toleranca že manjša, saj nestrpnost lahko izvira iz močnih starševskih predsodkov do drugačnosti, pa tudi aktualnih družbenih dogajanj (npr. begunci, terorizem …).

- Mladostniki so že iz vrtca dalje **ekološko precej bolj osveščeni** kot starejši, zato na tem področju izkoristimo njihove ideje, vključujmo njim zanimive vsebine v učno snov (morda pri matematiki računamo izkoristek odpadkov ali njihovo prostornino; pri sociologiji vključimo igro vlog – smetar …).

- Šolske ure naj bodo čim bolj **razgibane** – uporaba različnih tipov ur in metod znotraj ene šolske ure. Ta generacija dijakov ne zna in ne zmore sedeti pri miru in slediti frontalni razlagi, prav tako poskušamo dijake vključevati v številne šolske dejavnosti, kjer kažejo zanimanje, saj si želijo delati oziroma vsaj poskusiti na več področjih.

- Morda jim celo pomagamo najti kasnejšo poklicno usmeritev, saj so sedanji mladostniki lahko že **zgodaj karierno naravnani**, pa tudi bolj optimistični glede prihodnosti kot njihovi predhodniki (generacija Y). Ob tem pa učitelji oziroma mentorji zahtevajmo, da pri tej dejavnosti **vztrajajo**, saj je to generacija kratkotrajnih učinkov.

- Glede na to, da mnogi starši postajajo »servis« za zadovoljevanje vseh želja svojih otrok, je prav, da jih učitelji navajajmo na strpnost, kadar se to ne zgodi takoj. **Mirna**

reakcija ob zahtevah po takojšnjih povratnih informacijah je najboljše orožje proti neučakanim mladostnikom.

Zagotovo jim ne pritrjujemo o (ne)pravilnosti njihovih odgovorov med pisnim ocenjevanjem in če smo pri tem neomajni, bodo najstniki o dejstvo brez težav sprejeli. Prav tako jim moramo jasno povedati, da nimajo neomejeno možnosti popravljanja ocen, ker šola vendarle ni računalniška igrica s številnimi »življenji«.

- Na splošno moramo kot učitelji postaviti **jasna pravila** že takoj prvo uro in se jih **dosledno držati**. Po mnenju generacije Z je najpomembnejša lastnost vodje, torej tudi učitelja, **iskrenost** in **jasna vizija**, kaj in zakaj jih nekaj želimo naučiti.

- Časovna strpnost ni vrlina generacije, zato se moramo učitelji zavedati, da je zanje **ocena pisnega ocenjevanja aktualna zelo kratek čas** in dolgotrajno vračanje pisnih izdelkov pomeni izgubo vrednosti dejanske ocene oziroma brezbrižnost do nje.

- **Naloge,** ki jih pripravimo današnjim srednješolcem, morajo biti **natančno opredeljene**, saj v nasprotnem primeru izgubijo vsakršno motivacijo za njihovo reševanje.

- Generacija Z si želi **več projektnega dela**, kjer se lahko dokazujejo z različnimi znanji. To delo je zanje dinamično in izkustveno, zato jim ga omogočimo v obliki medpredmetnega povezovanja, projektnih nalog, učnih podjetij …

- Presenetimo dijake z **drugačno obliko pisnega ocenjevanja** in **zanemarimo faktografski vidik** našega izobraževalnega sistema; npr. s testom, kjer morajo iskati informacije po spletu ali knjigah in to znanje ustrezno uporabiti za rešitev določenega problema.

3 Zaključek

Čeprav smo pripadniki starejših generacij osvojili ravnanje z računalniki in raznovrstno »pametno« tehnologijo, pa zaradi različnih okoliščin, vzgoje in tradicije v naših dejanjih še vedno odsevajo različni vzorci razmišljanja in ravnanja. Posledica so tudi določena medgeneracijska nasprotovanja, h katerim pa moramo kot učitelji pristopati strpno in oboroženi z znanjem in izkušnjami.

Zavedati se namreč moramo, da bodo tudi sedanji mladostniki v prihodnosti pustili velik pečat v družbi, zato je odgovornost nas, pedagogov, še toliko večja.

4 Viri in literatura

1. *ALTERNATIVNE metode poučevanja*. Zbornik prispevkov. I. mednarodna strokovna konferenca učiteljev o didaktiki in metodiki 2015. Ljubljana: MiB. 2015.
2. IZZA. *Medgeneracijsko vodenje: Generacija X, Generacija Y, Generacija Z …* [Online]. Blog [28. oktober 2015]. [Citirano 27. junija 2016; 17. 25]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-tradicionalisti-baby-boom-generacija-x-generacija-y-generacija-z/.
3. JAKLIČ, T. *Dobro jutro: Pozor, generacija Z!* [Online]. Delo, kultura.[6. 12. 2014; 6.00]. [Citirano 27. junija 2016; 16.30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.delo.si/mnenja/blogi/dobro-jutro-pozor-generacija-z.html.
4. KERN, M. *Delodajalci, generacija Z vas bo stala več.* [Online]. Podjetniške novice [4. april 2016]. [Citirano 27. junija 2016; 17.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://data.si/blog/2016/04/04/delodajalci-generacija-z-vas-bo-stala-vec/.
5. KUKEC, P. *Koordinate uspešnega (spo)razumevanja med ljudmi*. PPT prezentacija. [21. 3. 2012].
6. POMPE, A. *Generacija Z: značilnosti generacije, rojene med leti 1995 in 2010*. [Online]. CITY magazine. [24. februar 2016]. [Citirano 27. junija 2016; 16.40]. Dostopno na spletnem naslovu: http://citymagazine.si/clanek/generacije-z-znacilnosti-generacije-rojene-med-leti-1995-in-2010/.

7. ŠELIGO, B. *Obilježja različitih generacija*. PPT prezentacija [Online]. [Citirano 27. junija 2016; 20.18]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwijl47GpLnOAhXLWhQKHZfnA-AQFghUMAc&url=http%3A%2F%2Fsiol.net%2Fkljucne-besede%2Fgeneracija-z-70236%2Farticles&usg=AFQjCNFc-Tl0lNpNpvTP2fzYCXAhsLBETg&sig2=pPQvTDDwja7TEeI00f8w8w.
8. ZUPANČIČ, P. *Kaj pa generacija Z?* [Online]. Založba Forum Media. [17. december 2015]. [Citirano 27. junija 2016; 16. 55]. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.zfm.si/novice/kadrovski-svetovalec/583-kaj-pa-generacija-z.
9. ŽIBERT, M. *Generacija Z je nekaj posebnega*. [Online]. Mladi podjetnik. [6. 9. 2014]. [Citirano 27. junija 2016; 17. 10]. Dostopno na spletnem naslovu: http://mladipodjetnik.si/novice-in-dogodki/novice/kaj-je-prednost-generacije-z.

Šolski center Celje

Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije

Mateja Zorko Pavšar

VI-POLIS – FESTIVAL ZA NADARJENE DIJAKE

VI-POLIS – FESTIVAL FOR TALENTED STUDENTS

Povzetek

Dijaki se najraje učijo izven šolskih klopi, skozi projekte in zgodbe, ki niso le nekaj, kar je napisano na papirju, ampak jih dejansko živijo ljudje. Zanimajo jih posamezniki, ki so s svojim delom navdih, ki rušijo tabuje in znajo vztrajati, se boriti, zmagovati … mlade navdihujejo primeri iz življenja. Festival VI-POLIS je nastal kot posledica številnih razgovorov z mladimi, ki vstopajo skozi vrata svetovalne službe in so pogosto brez volje do življenja, brez vizije, vere vase in v svoje sposobnosti. Velika apatija je tudi posledica medijev, ki pogosteje kot zgodbe o uspehu, prikazujejo tragične zgodbe. Ker je to pač bolj poslušano, gledano, brano … ne zavedajo pa se škode, ki jo posledično delajo, saj mlade s tem ropajo upanja. Zato je festival VI-POLIS zgodba o enajstih uspešnih ljudeh, ki s svojim delom kažejo, da je mogoče živeti in delati tudi drugače – boljše. Leta 2015 smo festival pripravili že četrtič in vsako leto ima več poslušalcev, dijaki pa v svojih evalvacijah navdušeno pripovedujejo o naukih, ki so se jih naučili ter o posameznikih, ki so jih imeli možnost osebno spoznati.

Ključne besede: zgodbe o uspehu, izjemni posamezniki, negativne novice, navdih

Abstract

Students like to learn outside of the box that is called school.. they like projects that are not only theoretical, but are lived in real life. They want to work and be inspired by people who know how to persist, how to fight and win. Students are inspired by real life. Festival VI-POLIS has been created as result of many conversations with young pepople, who are simply tired of life, with no inspiration, vision, faith (vera) in themselfs or their capacity.Great apaty (apatija) is also result of media. They always rather choose and report about negative story than positive. Because this kind of strories are better listened, watched and read. But the journalists have no idea how much damage they do with this kind of news, beacuese they take hope away from young people and children. That is why festval VI-POLIS is a story about eleven succesful people, which are example of how to work and live differently – better. Festival was in 2015 organized for fourth time and every year more students like to be part of it. Who partcipate in a festival are excited, they are talking about doctrine they have learned, about people they have personaly encounter.

Key words: stories about succes, excellent people, negative news

1 Uvod in teoretična izhodišča

1.1 Pozitivna psihologija

»Manj kot 30 % ljudi pravi, da so zelo srečni. 25 % Američanov in 275 Evropejcev trdi, da so depresivni. Po napovedih Svetovne zdravstvene organizacije bo leta 2020 depresija postala drugo najbolj razširjeno obolenje, takoj za obolenji srca.« (Srečni kar tako, 2009, str. 22)

Ampak obstaja tudi dobra novica in ta je, da se samozavesti in pozitivnega mišljenja lahko naučimo. Drugače povedano – lahko se naučimo biti srečni. Včasih je veljalo prepričanje, da se optimist ali pesimist kot takšen rodi, danes vemo, da lahko eno ali drugo postaneš. Še več, učenje te veščine vse bolj dobiva svoje mesto tudi v šolskem sistemu, saj vemo, da je potrebno že otroke učiti pozitivnega mišljenja – od tega je odvisno ali bodo živeli življenje, kakršnega si želijo ali pa bodo vdani v usodo in čakali, da jih nekdo reši, da jim pokaže pot, da dela zanje, da navsezadnje živi namesto njih.

»Svetovna raziskava, ki je bila objavljena v časniku USA Today, je pokazala, da najpomembnejši ključ do sreče niso bogastvo, slava ali celo lepota. Vprašani so kot ključ trajnega zadovoljstva navedli samozadostnost, optimizem in dober občutek o samem sebi.« (Motivakcija brez meja, 2012, str. 135)

Ali se bo nekdo dobro počutil v svoji koži ali ne, je v veliki meri odvisno tudi od tega v kakšen okolju je odraščal. Če so ga poniževali in žalili, bo težko zaživel polno življenje, oziroma bo za spremembo svojega mišljenja o sebi, potreboval veliko več časa in učenja. Zato se morda učenje kako biti srečen začne že pri starših.

»Marsikoga med nami so naučili, da mora sebe vedno postaviti na zadnje mesto, zato k sebi hitro pritegnemo občutke, da nismo vredni, da si ne zaslužimo ničesar dobrega. Ko se ti občutki kopičijo v nas, še naprej k sebi pritegnemo življenjske okoliščine zaradi katerih se počutimo še manj vredne in nezadostne.« (Skrivnost, 2008, str. 119)

V knjigi Skrivnost številni uspešni posamezniki pripovedujejo o Zakonu privlačnosti, ki razvnema bralce po vsem svetu že od leta 2008. Z izidom te knjige se je namreč prvič pričelo na poljuden način govoriti o tem, kako je za uspeh pomembna naša miselnost. Športniki že od nekdaj poznajo Zakon privlačnosti, se ga učijo, ga prakticirajo in živijo. Leta 1912 je Charles Haanel zakon privlačnosti opisal kot »največji in najbolj nezmotljiv zakon, od katerega je odvisno stvarstvo«. Pojavljajo se celo namigi, da naj bi bile piramide zgrajene prav s pomočjo zakona privlačnosti – z našimi mislimi. Vendar pa smo bili mi večinoma vzgajani daleč od zavedanja, da se vse pravzaprav prične v naših mislih.

Stvari se spreminjajo, vrednote postajajo drugačne, spreminja se recept in kriteriji za srečo, pa tudi poti do nje in mlade je potrebno za te spremembe pripraviti. Najlažje je to narediti s pomočjo posameznikov, ki so dokaz, da v svojem življenju ne igrajo stranske vloge, temveč glavne. Točno tako kot bi moral živeti vsak.

»Sreča je v trenutku. Je prav zdaj. Ni v denarju in ni odvisna od okoliščin. Sreča je v vas samih. Sreča je stanje duha, je dosežek osebne rasti. Sreča je v zasledovanju ciljev in uresničevanju sanj.« (Motivakcija brez meja, 2012, str. 136)

1.2 Obkroženi s pravimi ljudmi

»Tega nihče ne more narediti namesto vas, vendar tega tudi ne morete narediti sami.«

(Martin Rutte)

Pred časom mi je moj dober in izredno uspešen prijatelj dejal, da moram za svoje prijatelje izbirati ljudi, ki so pozitivni, uspešni, dobri v tem kar delajo in senca, ki jo mečejo okoli sebe, bo padla tudi name. Zame je bilo to nekaj povsem novega, saj sem pravzaprav bežala od uspešnih ljudi, ker so me navdajali s slabo vestjo in neizpolnjenim hrepenenjem, da ne morem biti ena izmed njih. Seveda takrat nisem poznala niti pozitivne psihologije, niti zakona privlačnosti. Danes vem, kako pomembno je, da berem zgodbe o uspehu, da se družim z ljudmi, ki jih živijo in prav to enkratno izkušnjo želim predati na mlade. Vselej iščem načine, kako bi jih povezala z izjemnimi posamezniki in prižgala v njih iskrico navdiha.

Trdno verjamem tudi v sodelovanje. Najuspešnejša podjetja so nastala, ko so se poslovno združili zakonci ali prijatelji. Vse več je manjših, pa tudi največjih podjetij, ki so nastala preko sodelovanja ljudi, ki imajo podobne poglede na poslovnost, ki jih vežejo isti cilji in si med seboj lahko zaupajo. In najbolj trdna prijateljstva nastanejo v letih šolanja, zato je že v šoli potrebno spodbujati timsko delo ter sodelovanje posameznikov, ki znajo različne stvari. Šolski center Celje ima 5 šol, 3000 dijakov in prav toliko posameznikov, ki so dobri vsak na svojem področju. Če jim omogočimo, da se med seboj družijo, in spoznavajo … jim lahko s tem odpiramo tudi možnosti za poslovno sodelovanje v prihodnosti. Nalogo šole in učiteljev vidim tudi v tem, da mlade nauči veščin, s katerimi se bodo spopadali z realnim svetom in v njem znali poiskati svoje priložnosti. In to je v osnovi ravno glavni namen festivala - povezati naše dijake, jih skupaj navdušiti in jim vliti moč ter navdih za prihodnost.

2 Prispevek

2.1 Začetki festivala VI-POLIS

Naučiti se biti srečen, bi morala biti tudi ena izmed nalog učiteljev, saj je sreča kot magnet, ki privlači mlade ljudi in veliko raje se učijo od nekoga, ki izžareva srečo, kot od nekoga, ki se že zjutraj zbudi ves nerazpoložen in to vsakodnevno prinaša tudi v razred. Ker pa smo tudi učitelji samo ljudje, je prav, da učencem omogočimo tudi učenje od drugih ljudi, od takšnih, ki so lahko navdih, ki so v življenju naleteli na marsikatero oviro, pa nikoli niso omagali.

To in dolga pot raziskovanja pozitivne psihologije ter zakona privlačnosti je botrovalo k temu, da smo leta 2013 za dijake prvič organizirali čisto poseben dan – dan poln navdiha in uresničenih sanj.

VI-POLIS je poseben tudi zato, ker smo ga pripravili za dijake celotnega Šolskega centra Celje, z namenom povezati nadarjene dijake in tiste, ki so morda na srednjo šolo prišli kot dijaki s posebnimi potrebami, pa so kljub težavam pokazali nadarjenost na drugem področju – strokovnem.

Dan smo si zamislili (v organizacijskem, ne le v vsebinskem smislu) malo drugače. Dijaki tisti dan niso imeli rednega pouka in so prišli v šolo kasneje. V obeh sklopih dneva so lahko izbrali med petimi predavanji oz. delavnicami. Ob koncu pa smo zanimive goste povabili še k snemanju oddaje, ki so si jo dijaki nato lahko ogledali skupaj s svojimi starši. Zakaj s starši?

Ker so bili gostje res izjemni in smo želeli, da tudi starši spoznajo posameznike, ki so morda navdušili njihove otroke. Da delijo pozitivno izkušnjo, se o njej pogovarjajo tudi doma in da dogodek prehitro ne utone v pozabo. Pri izboru gostov smo bili usmerjeni v to, da so to posamezniki s čim več izkušnjami, da prihajajo iz različnih delovnih okolij in da so izjemni v tem kar delajo. Že prvo leto pa smo si zastavili, da bomo vedno izbrali tudi takšne goste, ki so morda kljub fizičnim ali kakšnim drugim oviram, zapisali zgodbo o uspehu (invalidi, tujci …).

Slika 1: V namen festivala smo oblikovali tudi logotip

(Avtor: Iztok Virant)

Na prvem festivalu VI-POLIS je vsak dijak lahko izbral eno delavnico in eno predavanje. Izbirali so lahko med:

DELAVNICE	
Ples za zdravo življenje	Goga S. Erjavec
Inovativnost kjerkoli	Miha Kovačič
Astronomija prihodnosti	Robert Repnik
Življenje v tujini	Rick H. Hughes
Od ideje do premiere	Samo Gosnik
PREDAVANJA	
Kako mediji vplivajo na nas	Manca Košir
Kako povrniti pravno državo	Miro Cerar
Zgodba o uspehu (Termotehnika)	Bogdan Kronovšek
Odnos do denarja in kako ravnati z njim	Smiljan Mori
Zdravo okolje – priložnost za nove zaposlitve	Ana Vovk Korže

Slika 2: Na prvem festivalu VI-POLIS je bil gost tudi Miro Cerar

Slika 3: Utrinek s snemanja oddaje, v kateri smo soočili Mira Cerarja, Manco Košir, Smiljana Morija, Ano Vovk Korže in Bogdana Kronovška. Tema okrogle mize je bila *Izgubljene vrednote danes, kaj pa jutri*.

2.2 Festival VI-POLIS postaja tradicionalen

Festival je prvo leto požel izjemen uspeh in odobravanje s strani dijakov ter njihovih staršev, zato smo ga organizirali tudi v naslednjih šolskih letih. Vsak dogodek je dobil tudi svoj podnaslov oziroma rdečo nit, o kateri je tekla beseda.

Leta 2014 smo se pogovarjali na temo Vračanje k sebi in k naravi, saj so bili gostje izbrani tako, da je njihovo delo zajemo tudi skrb za celotno družbo skozi različne vidike: kultura, okolje, duhovnost, sociala, podjetništvo …

DELAVNICE	
Kako ustvarimo novo zdravilo?	Tomaž Bratkovič
Živeti v sožitju z naravo in s seboj	Manica Irt
Življenje v Ameriki in Sloveniji	Erica Johnson Debeljak
Življenje je poslovni in izobraževalni izziv	Anton Zidar
Življenje vrhunskega športnika	Petra Narek
PREDAVANJA	
Vpliv našega ravnanja na vreme	Andrej Velkavrh
Zgodba o uspehu (And ByAndraž)	Nataša Berginc
Socialno podjetništvo, zgodba prihodnosti	Andrej Stritar
Dve karieri, dvojni izziv	Tone Kregar
Film, televizija, kultura … danes in jutri	Tina Gorenjak

Slika 4: Utrinek s snemanja oddaje, v kateri so bili gostje(z leve proti desni) Andrej Velkavrh, Nataša Berginc, Andrej Stritar in Tone Kregar. Pogovor je potekal na temo Vračanje k sebi in k naravi.

Leta 2015 smo uvedli nekaj manjših sprememb. V prvem delu nismo več stremeli k temu, da organiziramo delavnice, temveč smo izvedbo prepustili samemu izvajalcu. Druga sprememba se je nanašala na zaključek festivala. Nismo več snemali oddaj in pripravljali okrogle mize, ampak smo za vse dijake, ki so poslušali predavanja, ob koncu organizirali posebno interaktivno predavanje.

Ostali pa smo pri tem, da določimo rdečo nit vsako let posebej in glede na temo ter iščemo zanimive goste. V letu 2015 je bila rdeča nit festivala VI-POLIS Kaj lahko naredim sam, da bomo jutri uspešnejši vsi, dijaki pa so lahko izbirali med naslednjimi predavatelji:

PREDAVANJA 1. sklop	
Vsestranskost v umetnosti	Boštjan Gorenc
Astronomija z lahkoto	Pižama
Start up	Matic Smrekar
Samokontrola in samodisciplina	Martin Blazinšek
O poklicu in karieri psihologa	Matej Tušak
	Radovan Zupančič

PREDAVANJA 2. sklop	
Japonska	Kaiko Vahčič Miyazaki
Znanost in umetnost	Samo Kralj
Filmska glasba	Tim Žibrat
Mladi in podjetništvo	Matija Goljar
Življenje rokometašev	Vid Poteko, David Razgor, Urban Lesjak

Slika 5: Med povabljenimi gosti je bil vsako leto tudi kakšen gost, ki se ni rodil v Sloveniji, je pa zadnjih nekaj let ustvarjal in živel tukaj. Leta 2015 je bila to Japonka Kaiko Vahčič Miyazaki. Dijake je med drugim naučila tudi nekaj japonskih besed, predvsem pa je bilo zanimivo slišati njen pogled in doživljanje Slovencev ter naše kulture.

Leta 2016 je bil festival VI-POLIS že tako dobro sprejet med dijaki, da smo morali dogodek organizirati v večjih prostorih, saj se ga je udeležilo več kot 300 dijakov. Na vrata organizatorjev so trkali tudi dijaki, za katere smo morda imeli občutek, da jih tovrstni dogodki ne zanimajo. To je bil dokaz, da smo ob samih začetkih razmišljali prav in da dijakom ni težava ostati v šoli do večera, če jih stvari zanimajo.

Leta 2016 je bil tudi izbor gostov izreden, kar se je kazalo tudi tako, da so dijaki težko izbrali le dve predavanji, saj jih je zanimalo veliko tem in posameznikov.

Življenje glasbenika	Neisha
Gensko spremenjena hrana: vemo kaj zamujamo?	Borut Bohanec
Sočutje in svet emocij v oblikovanju	Saša Kerkoš
Empatija nad kapitalizmom	Dušan Rutar
Boj proti stigmatizaciji duševnih bolezni	Društvo študentov psihologije
V svetu boksa	Dejan Zavec
Očaran nad možgani	Zvezdan Pirtošek
Med Slovenijo in Mehiko	Christian Dobrajc Frias
(Z)najdi se	Marko Uplaznik
Zvezdno mesto v Moskvi	Vojko Kogej

Festival se je zaključil s predavanjem in druženjem z Alenom Kobilico, ki je pripovedoval o tem, kako si je uredil življenje po tem, ko je oslepel in da so omejitve le v glavi, medtem, ko jih telo ne pozna. Naslov njegovega predavanja je bil Kaj vidim, ko ne vidim več – vidim cilj.

Slika 6: Dejan Zavec in Christian Dobrajc Frias, ki je pripovedovala o tem, kako je prišla v Slovenijo in se navadila na življenje tukaj, na jezik, nove prijatelje in novo kulturo.

Slika 7: Alen Kobilica je napolnil dvorano. Dijaki so bili nad njegovim pogumom, pozitivnostjo in odnosom nad življenjem več kot navdušeni.

2.3 Kaj o festivalu VI-POLIS pravijo dijaki

Po vsakem festivalu smo med udeleženimi dijaki, naredili tudi evalvacijo, saj so nam njihova mnenja pomagala pri organizaciji naslednji prireditev, mlade pa smo vedno povprašali tudi o tem, koga bi želeli spoznati, od koga menijo, da se lahko veliko naučijo in kdo jih navdihuje. Vseh njihovih želja seveda ni mogoče upoštevati, smo si pa zadali cilj, da na vsak festival privabimo vsaj enega izmed gostov, ki so si ga zaželeli dijaki.

Ko smo festival izvedli prvič, se sicer nismo tako zelo podrobno posvetili evalvaciji, naslednje leto pa smo si zanjo že vzeli več časa.

Leta 2014 so dijaki zapisali:

- upam, da bo še veliko takšnih prireditev;
- predlagam še kaj v zvezi s kuhanje in hipnozo;
- upam, da bo tudi v prihodnje ta prireditev – poslušala bi npr. Matjaža Javšnika;
- veliko pohval;
- sproščeno vzdušje;
- dobra organizacija;

Leta 2015 pa so pri svojih idejah in predlogih že bili zelo natančni, med drugim so zapisali, da bi želeli imeti potrdila o sodelovanju na festivalu. To idejo in predlog smo tudi izpolnili.

Leta 2016 smo pripravili natančno evalvacijo in dijake prosili ter jih spodbujali, da so si zanjo vzeli čas in na vprašanja odgovorili izčrpno.

2.4 Mnenje dijakov o predavateljih in vsebini

1-del

a) Življenje glasbenika – Neža Buh (Neisha)	Sproščeno, doživeto, zabavno, zanimivo; Neisha je odkrita, odločna, realna, direktna, odgovorna, inteligentna in prijetna oseba; dobili smo nasvete za življenje, ki nam bodo prišli prav.
b) Gensko spremenjena hrana: vemo, kaj zamujamo? – dr. Borut Bohanec	Izvedeli smo veliko novega, poučnega; je odličen govorec, zelo prepričljiv; malo sem spremenila mnenje o GSO; nekatere stvari bom lahko uporabil doma, na kmetiji; priporočam še za naslednje leto; lepo bi bilo slišati še

	antiteze gensko spremenjeni hrani.
c) Sočutje in svet emocij v oblikovanju – Saša Kerkoš	Zelo zanimivo, kreativno, super, ker smo bili aktivni, naredili smo nekaj praktičnih vaj; nova, še nepoznana izkušnja; prišli smo v stik s svojimi čustvi in svojo odprtostjo; škoda, da ni trajalo dlje.
d) Empatija nad kapitalizmom – dr. Dušan Rutar	Zanimiva razmišljanja, povezovanje različnih področij, predstavil nam je svoj pogled na svet in probleme današnjega časa, mnoga dejstva, o katerih se mi še sanjalo ni, mnoge resnice, ki nam jih mediji zamolčijo; lahko bi ga še poslušali in nadaljevali pogovor ob kavi.
e) Proti stigmatizaciji duševnih bolezni – Društvo študentov psihologije	Predavatelja sta znala ustvariti prijetno, sproščeno vzdušje, a sta še vedno ohranila profesionalen odnos; izvedeli smo veliko novega o duševnih motnjah in boleznih; spoznali smo konkretne primere in dobili nekaj dobrih nasvetov.

2.del

a) V svetu boksa – Dejan Zavec	Dejan je legenda, je zabaven, komunikativen, poln energije, ki smo jo čutili; super oseba, dal nam je mnogo koristnih nasvetov za življenje; intervju z njim je bil zelo zanimiv, predstavil nam je zgodbe iz sveta boksa in svoje življenje, ki ni bilo vedno lahko; vrhunsko, lahko še ponovimo.
b) Očaran nad možgani – dr. Zvezdan Pirtošek	Super je bilo; lahko bi imeli več takšnih predavanj; priporočam še drugim dijakom; izvedeli smo veliko novega o možganih, o nastanku življenja, o sanjah.
c) Med Mehiko in Slovenijo – Christian Dobrajc Frias	Bilo je zelo zanimivo; gospa je prijazna in prijetna sogovornica, zelo pozitivna in polna energije; veliko novega smo izvedeli o življenju v Mehiki, o Mehičanih, njihovih običajih, kulturi; všeč mi je bila primerjava med Slovenijo in Mehiko s poudarkom na razlikah.
d) (Z)najdi se – dr. Marko Uplaznik	Predavatelj je znal pritegniti našo pozornost, nas motivirati, navdihniti; z veseljem bi ga še poslušal; bil je duhovit, preprost; to zanimivo temo bi morali poslušati vsi dijaki.
e) Zvezdno mesto v Moskvi – Vojko Kogej	Zanimivo, izvedeli smo veliko o zgodovini poletov v vesolje, o potovanjih po vesolju, o opremi, ki jo uporabljajo; ogledali smo si nekatere knjige o vesolju, pokazal pa nam je tudi nekaj delov raket.

Vtisi dijakov o predavanju Alena Kobilice

Nepozabno, vzpodbudno, navdihujoče; še kdaj!; kljub temu, da je oslepel, je ostal sproščen, odprt, pozitiven, duhovit, optimističen in še vedno sledi svojim sanjam in ciljem; spregovoril je o slabostih in prednostih slepote; zasluži veliko spoštovanje, je moj idol.

3 Zaključek

»Samozavest je odvisna od moči pozitivnega mišljenja. Končni cilj tega je sprememba življenja na bolje na podlagi vere v lastne sposobnosti.« (Motivakcija brez meja, 2012, str.34)

V štirih letih smo navdušili približno 1500 dijakov, jim vlili upanje in verjamemo, da tudi nekaj samozavesti. Nadarjenim smo pokazali, da nadarjenost sama po sebi ne pomeni nič, potrebno je delo. Dijakom s posebnimi potrebami pa smo prav z izborom gostov (med njimi je kar nekaj takšnih, ki jim v življenju ni bilo vedno enostavno in se še vedno borijo z ovirami - bodisi fizičnimi ali pa z dejstvom, da živijo drugje kot so se rodili in odraščali) pokazali, da so ovire le v glavi.

V štirih letih smo na Šolski center Celje pripeljali 42 izjemnih posameznikov in dokazali, da tudi v šoli lahko učimo drugače in da dijaki takšno učenje pozdravljajo.

4 Viri in literatura

1. NICHOLS, L. SWITZER, J. *Izobilje zdaj:* spodbudi svoje življenje in dosezi blaginjo danes. 1. natis. Maribor. Bigu akademija. 2016.
2. BYRNE, R. *Skrivnost*. 5. natis. Ljubljana. Vale-Novak. 2008.
3. MORI, S. *Motivakcija brez meja*: kako kjer koli in kadarkoli motivirati sebe ali druge za akcijo. 1. natis. Maribor: Smiljan Mori Success systems. 2012.
4. SHIMOFF, M. in KLINE, C. *Srečni kar tako*: sedem korakov do pristne notranje sreče. Ljubljana: Vale-Novak. 2009.

Vrtci Občine Žalec

Sabina Žličar

VKLJUČEVANJE OTROK IZ DRUGIH KULTURNIH IN JEZIKOVNIH OKOLIJ V VRTEC

INTERGRATION OF CHILDREN FROM OTHER CULTURAL AND LINGUISTIC BACKGROUNDS IN KINDERGARTEN

Povzetek

Namen prispevka je prikazati izkušnje Vrtcev občine Žalec pri vključevanju otrok iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij v pedagoški proces vrtca. V vrtcu se že vrsto let srečujemo z vključevanjem otrok priseljencev in temu področju namenjamo veliko pozornosti. Ves čas iščemo otrokom prijazne načine vključevanja v novo okolje. Starši se različno odločajo, kdaj otroka vpisati v vrtec. Pogosto začne otrok iz tujejezične družine obiskovati vrtec šele zadnje leto pred vstopom v šolo. Starejši kot je otrok, težje je oceniti njegov razvojni in učni potencial, saj se mora najprej naučiti novega jezika. Precej otrok priseljencev, ki se vključuje v naš vrtec sploh ne razume slovenskega jezika, prav tako je tudi z materami, pogosto jezik govorijo in razumejo le očetje. Običajno se ob prvih stikih (pri vpisu v vrtec, na igralnih uricah in v uvajalnem obdobju) sporazumevamo preko tolmačev, ki so pogosto starejši sorojenci, ki že obiskujejo šolo. Pomembno je torej oblikovanje spodbudnega okolja za igro in razvoj otrok, da doživijo sprejetost, vključenost, pozitivne izkušnje, uspeh in zadovoljstvo.

Ključne besede: inkluzija, medkulturna vzgoja, vrtec

Abstract

The purpose of this article is to show the experience of kindergartens Občine Žalec in integrating children from different cultural and linguistic backgrounds in the educational process of preschool.Our kindergarten has been facing integration of immigrant children for a number of years and we devote a lot of attention to it.We are constantly looking for a child-friendly ways of integrating into a new environment. Parents take different decisions about when their children will start attending kindergarten.It is common for a child from a foreign-language family to start attending preschool only one year before entering primary school. The older the child, the more difficult it is to assess its development and learning potential, because they must learn a new language first.Many immigrant children who attend our kindergarten and also their mothers do not understand Slovenian language. Usually, only the fathers speak and understand the language.Normally, during the initial contact (during the enrolment in the kindergarten, in playgroups and in the lead-in period), we communicate with the help of interpreters, who are often older siblings that are already

attending primary school.Therefore, it is important to provide an enabling environment for children to play and develop in, to feel accepted and included, to gain positive experience and to experience success and satisfaction.

Key words: inclusion, intercultural education, kindergarten

»Ko odkrivamo druge, odkrivamo odnos, ne oviro.«

(Claude Lévi-Strauss)

1 Uvod in teoretična izhodišča

V vseh obdobjih zgodovine poznamo preseljevanja ljudstev. Ta pojav je tudi eden izmed razlogov, da je danes Evropa dom ljudem različnih kultur. Življenje je zato bolj polno izzivov in razburljivo, a tudi zahtevnejše. To je stvarnost 21. stoletja. V večkulturnih družbah ne uživamo, tako kot bi lahko: raznolikost bi nas morala bogatiti in nikakor ne bi smeli dovoliti, da izgine. Žal prisotnost »drugačnih« v državi sproža nezanimanje in ravnodušnost, celo diskriminacijo in nestrpnost. Diskriminacija manjšin se kaže na vseh ravneh življenja: v dostopu do javnih storitev, v zaposlitvenih možnostih, stopnji policijskega varstva, stanovanjski politiki, političnem organiziranju in zastopanju, dostopu do izobraževanja. Razlike med ljudmi ne veljajo za prednost in bogastvo, prej porajajo sum in zavračanje.

Skoraj vsaka država ima določene skupine prebivalstva, ki jih lahko imenujemo »tradicionalne« manjšine: to so etnične skupine, ki na določenem ozemlju živijo že stoletja, vendar pa se od večine ločijo po vedenju, navadah, življenjskem slogu. Evropska zgodovina je prepolna osamosvojitvenih gibanj, trgovinskih odnosov, verskih in vojaških osvajanj. Vse to je sprožalo preseljevanja narodov in kultur. Podoba Evrope se je v zadnjih desetletjih dramatično spremenila. Današnje večkulturne družbe nas bolj kot kdajkoli prej postavljajo pred izzive in pod pritiske.

1.1 Večkulturna in medkulturna družba

Na prvi pogled sta si izraza »večkulturna družba« in »medkulturna družba«podobna, vendar nista sopomenki. Kako ju bomo potemtakem razlikovali?

Izraz medkulturna družba predstavlja skupnost, kjer na istem ozemlju živijo različne kulture, ki med sabo vzpostavljajo interakcije, spoštujejo življenjske sloge in tradicijo drug drugega. In kjer govorimo o aktivni strpnosti (ni več ali manj vrednih ljudi). Izraz večkulturna družba pa predstavlja družbo, kjer živijo različne verske, etnične in kulturne skupine in kjer večinsko prebivalstvo vse ostale zgolj tolerira, jih ne ceni, ne sprejema in ne spoštuje.

1.2 Medkulturna vzgoja

Pred leti so v posameznih državah Evrope oblikovali posebne vzgojne programe za otroke, ki pripadajo tradicionalnim manjšinam in za otroke priseljencev, ki so se v državo preselili šele pred kratkim. Programi so temeljili na politiki asimilacije (»Ko si v Rimu, se obnašaj kot Rimljani!«) ali politiki integracije (»Ko si v rimski družbi, se obnašaj kot Rimljani; v svojem domu pa lahko kuhaš, kar ti srce poželi, če le prej zapreš vsa okna.«).

Rezultat so bile številne vzgojne oblike in pristopi, ki so jih včasih tudi med seboj kombinirali. S tem pa so bili povezani velikanski problemi. Omenjeni vzgojni pristopi so temeljili na (neizrečenem) prepričanju, da je večinska družba glavna, in da naj bi ostala nedotaknjena. V veliki meri je bila to enosmerna cesta: prilagajanje se je pričakovalo le od »drugih«. Če temu dodamo še dejstvo, da se velika večina priseljencev ni »vrnila« v domovino, ugotovimo,da so taki cilji povsem sprti z dejanskim stanjem. Pa tudi kaj malo imajo opraviti s cilji medkulturne vzgoje.

Za večinske skupine je cilj medkulturne vzgoje:

- spodbujanje razumevanja, da je svet soodvisen in da moramo tej okoliščini prilagoditi tudi svoja ravnanja;
- preseganje negativnih predsodkov in etničnih stereotipov;
- spodbujanje pozitivnega vrednotenja razlik in raznolikosti;
- iskanje in poudarjanje podobnosti;
- razvijanje pozitivnih odnosov in pozitivnega vedenja do ljudi iz drugih družb in kultur;
- udejanjanje načela solidarnosti in državljanskega poguma v praksi.

Da bi neka družba resnično postala medkulturna, morajo vse skupine, ki jo sestavljajo, živeti enakopravno ne glede na kulturo, življenjski slog ali poreklo. To pa pomeni, da moramo ponovno razmisliti, ne samo, kako sobivamo s kulturami, ki se nam zdijo nenavadne, ampak tudi z manjšinami, kot so homoseksualci ali invalidi, ki se srečujejo z različnimi oblikami nestrpnosti in diskriminacije. Medkulturna vzgoja mora zaobjeti celotno družbo. Nemogoče je sanjati o medkulturni družbi, hkrati pa delati samo z eno stranjo, tj. samo z manjšinskimi ali samo z večinskimi skupinami.

1.3 Otroci: ključni element medkulturne vzgoje

Čeprav mora medkulturna vzgoja zajeti celotno družbo, ni dvoma, da je namenjena predvsem otrokom in mladim. Glavni razlog za takšno določanje prioritet je seveda dejstvo, da bodo prav oni v prihodnosti živeli v medkulturnih družbah. Poleg tega so mladi pomembna komunikacijska vez z odraslimi in lahko pomagajo starejšim uvideti, da so v naših družbah potrebne določene spremembe. Negativen odnos do kultur, življenjskih slogov ali družb, ki so drugačni od naše, večinoma izvira iz »strahu pred neznanim«. Prav zato je bistven element medkulturne vzgoje spodbujanje spoznavanja drugih kultur. Kultur ne moremo in ne smemo vrednotiti. Drugačno ne pomeni slabše, ampak različno. Sprejemajmo razlike pozitivno. Podpirajmo pozitivne odnose, vrednote in vedenje.

1.4 Vključevanje otrok iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij

Kaj je inkluzija in zakaj je zamenjala pojem integracija, ki je bil v rabi doslej?

Inkluzija pomeni sprejemanje in spoštovanje razlik. Howard Gardner definira to kognitivno sposobnost kot »spoštljivi um«. Inkluzija je koncept, kultura, ki ne izpostavlja drugačnosti, pač pa govori o različnosti in vključevanju vseh otrok ter odzivanju na njihove potrebe. Poudarek je na sprejetosti, sodelovanju in uspešnosti vseh otrok. Mnogi od današnjih predšolskih otrok bodo v odraslosti delali z ljudmi iz celega sveta, ki bodo prihajali iz različnih kulturnih okolij in govorili različne jezike. Zato je izjemnega pomena in odločilna za uspeh sposobnost, spoštovati in sprejemati različnost. Spoznavanje sebe, otrok in njihovih družin je prava pot za ustvarjanje pozitivnih odnosov. Čeprav bi bilo morda lažje ohranjati vezi z ljudmi, ki imajo podobne izkušnje in poglede na svet in izhajajo iz istega kulturnega ali jezikovnega okolja je bistveno, da si prizadevamo za odprt dialog in sprejemanje drugačnosti. Če se bojimo razlik med ljudmi, ali pa jih ignoriramo, postavimo pregrade, če pa jih sprejemamo se lahko od njih učimo in se bogatimo.

1.5 Priprava na vključitev otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja

Zaposleni v vrtcu lahko storijo marsikaj, da omogočijo otrokom priseljencev prijetnejše in manj stresno vključevanje v novo okolje. Vzgojiteljica v vrtcu lahko zagotovi prijetno okolje sprejema in pripravi skupino na sprejem novega člana skupnosti. Otroci lahko sami predlagajo, kako bodo sprejeli novega prijatelja. Lahko izdelajo zemljevid sveta, z označenimi državami od koder prihajajo otroci, fotografije različnih otrok (z dovoljenjem staršev), pozdrave v jezikih otrok in v slovenskem jeziku, ob vhodu v vrtec ali na vidnem mestu. Otroci ali vzgojitelji lahko izdelajo slikovne in besedne oznake prostorov v vrtcu, dobrodošlica na vratih in oglasni deski oddelka. Vsekakor je zelo pomemben temeljit pogovor s starši, lahko tudi s pomočjo prevajalca. Vsi strokovni delavci vrtca morajo biti pripravljeni na prihod novih otrok, saj gre za proces, ki vključuje celotno vzgojno-izobraževalno okolje. Odgovornost vsakega delovnega in strokovnega delavca vzgojno-izobraževalne ustanove je, da se otroci in njihovi starši počutijo sprejete, informirane in podprte, zato mora biti vsak delavec seznanjen s svojo vlogo. Zaposleni se morajo pravočasno in temeljito informirati o novem otroku, prav tako se morajo seznaniti s temeljnimi kulturnimi, družbenimi posebnostmi države novincev. Vključitev v vrtec je velika sprememba v življenju otroka. Za večino je to prijeten, za mnoge pa zahteven proces. Še poseben vpliv ima na tiste, ki se pri tem soočajo tudi z novim okoljem, kulturo in jezikom, zato je poleg zagotovitve učinkovite komunikacije z družino zelo pomemben način sprejetja novinca v skupino.

Pogosto se zgodi, da ob izpolnjevanju vpisne dokumentacije nastopijo težave zaradi nerazumevanja jezika, zato je dobrodošla vključitev tolmača. Ob vpisu v vzgojno-izobraževalni sistem je starše otrok priseljencev koristno dobro informirati o našem vzgojno-izobraževalnem sistemu in še posebej o pravilih posamezne ustanove. Osnovne informacije o vzgojno-izobraževalnem sistemu so natisnjene v posebnih publikacijah za tujce, ki so v javnih uradih dosegljive v različnih jezikih. Pri vpisu je dobro pridobiti poleg vpisne dokumentacije še nekaj glavnih informacij o zdravju in razvoju otroka ter morda posebnosti v zvezi s prehrano, z načinom prehranjevanja in drugimi kulturnimi posebnostmi družine oz. z njenimi željami. Vrtec naj priporoči staršem, da vpišejo otroka v vrtec vsaj dve leti pred vstopom v

osnovno šolo. Morda tudi priporoči staršem, naj se vključijo v organizirano intenzivno obliko učenja slovenščine v okolju.

2 Vključevanje otrok priseljencev v skupino v vrtcu

2.1 Priprava na vključitev

Vzgojitelj pripravi dobrodošlico, zapis na oglasni deski, temeljito se pogovori s starši, s pomočjo prevajalca. Otroci v oddelku si ogledajo tematsko risanko (npr. o sprejetosti oz. zavrženosti med živalmi) in pogovor o njej. Pogosto uporabimo slikanice s podobno tematiko (npr. pripadnosti, skupnosti, dobrega počutja, varnosti, prijateljstva …) in se z otroki pogovarjamo temi. Z otroki pripravimo kratek načrt o tem, kako sprejeti novega otroka, da mu bo čim bolj prijetno (npr. kako ga razveseliti, kaj bi ga lahko skrbelo in kako bi mu lahko pomagali premagati prve dni v novem okolju z drugimi otroki v skupini, katere igre bi izbrali za prve dni itd.). Vzgojitelj, mora zagotovo prilagoditi načine dela individualnim značilnostim in potrebam posameznega otroka priseljenca. Pomembno je, da spremlja napredek otroka in vodi mapo njegovih dosežkov in izdelkov. S tem, ko je otrok vključen v oddelek, v katerem so pogoji za spoznavanje slovenskega jezika najugodnejši (npr. primerno število otrok, morda je v skupini še kakšen otrok iz enako govorečega okolja), mu omogočamo ustrezno obdobje prilagajanja glede na njegove potrebe ter upoštevamo njegov psihofizični in jezikovni razvoj. Vzgojitelj mora pri delu z otrokom priseljencem uporabljati konkretne pristope in primerna gradiva.

2.2 Učenje o različnosti

Mlajši otroci pridobivajo informacije o svetu in si oblikujejo mišljenje o tem preko lastnega doživljanja sveta. Zgledujejo se po starših in vzgojiteljih, zato je pomembno, da jim le ti pomagajo pri razumevanju, kako škodljivi so predsodki in stereotipi. Prilagoditi se življenju v večkulturni družbi zahteva čas in izkušnje. Otrokom je treba pomagati, s pozitivnimi konkretnimi izkušnjami, da se naučijo sprejemati in spoštovati razlike.

2.3 Oblike in načini dela

Strpnosti, kot vrednote se moramo tudi učiti: otroci drug drugemu povedo kaj lepega, izražajo svoja čustva lep si, ti bom pomagal, rad te imam …).

Pogosto pravimo, da je glasba jezik, ki ga razumemo vsi. Zato lahko z instrumenti in glasbo z vsega sveta otroci spoznavajo, da vsi ljudje na svetu uživajo v petju in poslušanju glasbe, le da ima vsak narod drugačne načine, kako to počne. Z otroki se pogovarjamo, kako različna glasba zveni: glasno, tiho, hitro, počasi. Lahko poslušamo in preizkušamo tudi različne instrumente, morda nam jih posodijo starši in jih otroci prinesejo od doma. Pojemo pesmi in izštevanke v jeziku, ki ga govori otrok priseljenec. Pripravimo minimalen besedni slovar z enostavnimi izrazi v maternem jeziku otroka priseljenca kot pomoč pri vzpostavljanju začetne komunikacije. Na internetu si skupaj z otroki ogledamo kraje države, od koder prihaja priseljeni otrok. Izvedemo različne dejavnosti, ki spodbujajo otroka priseljenca h komunikaciji v slovenščini (igre, plesi, likovna dejavnost …).Uporabljamo slikovno gradivo ter s pogovorom (ob slikanici, slikovnih kartah idr.) spodbujamo izražanja v slovenskem jeziku.

Vključujemo tudi strokoven in tehničen kader, kot podporo in pomoč pri premagovanju jezikovnih preprek. Strokovna delavka v oddelku skrbi, da se otrok priseljenec še posebno intenzivno uči slovenščine v prvem in drugem letu vključitve v vrtec.

2.4 Kakovostno poučevanje jezikov otrok priseljencev

Pri vključitvi otroka priseljenca poiščemo pomoč zunanjih sodelavcev, naravnih govorcev njegovega prvega jezika. V okviru danih možnosti omogočimo otroku priseljencu, da se lahko izraža v maternem jeziku. Spodbujamo otroka priseljenca, da drugim otrokom predstavi svojo najljubšo pesem (igro, ples v maternem jeziku, morda od doma prinese slikanice, knjige v njegovem maternem jeziku).

Vzgojiteljica poišče in priskrbi nekaj izvodov literature v otrokovem maternem jeziku in ga umesti v knjižni kotiček v igralnici.

2.5 Sodelovanje s starši

V vrtcu vzpostavimo stik s starši otroka priseljenca še pred njegovo vključitvijo v vrtec in se dogovorimo za postopno vključevanje v vrtec in načine pridobivanja znanja slovenščine.

Zagotovimo, da se starši vključujejo v delo in življenje v vrtcu; ob vpisu jih seznanimo z njihovimi pravicami in dolžnostmi ter z značilnostmi slovenskega šolskega sistema. Običajno v skladu z možnostmi uporabimo pomoč tolmačev. Starše in njihove sorodnike vključujemo v delovni program vrtca, tako da jih povabimo k predstavitvi kulture in jezika drugim staršem in otrokom.

Pri stiku s starši otrok priseljencev spoštujemo njihovo zasebnost, kulturo, jezik, svetovni nazor in vrednote. Pri komuniciranju s starši stalno skrbimo za preverjanje razumljivosti sporočil s pričakovanimi povratnimi informacijami.

Vzgojitelj pripravi kratka sporočila za starše v njihovem jeziku (npr. vabilo na sestanek, pravila, koledar dejavnosti idr.). Pomaga staršem, da navežejo stike z enako govorečimi starši, osebami, ki poznajo jezik otroka, da se ta počuti varnega, sprejetega. Starše lahko vključimo tudi tako, da prinašajo predmete značilne za njihovo državo, oblačila značilna za njihovo državo, predstavijo praznike, zaigrajo na značilen instrument, starši pridejo v vrtec in preberejo pravljico v njihovem jeziku, predstavijo ples in glasbo. Povabimo starše, da predstavijo svoje navade, običaje, tradicijo. Otroci tako spoznavajo raznolikost kot bogastvo. Običajno v vrtcih sodelujemo v takšnih ali drugačnih oblikah spodbujanja branja pri otrocih, pogosto je to knjižni nahrbtnik, torej lahko poleg slovenskih slikanic dodamo v nahrbtnik še pravljico v tujem jeziku. Pripravimo gradiva za starše (brošure, zgibanke, plakate, slikanice) v več jezikih. Poiščemo spletno povezavo z vrtci in šolami iz krajev, od koder prihaja otrok.

Tematsko obarvani dnevi v vrtcu, v okviru katerih se lahko predstavijo starši priseljenci z določeno kulturno oz. jezikovno posebnostjo. Organiziramo delavnice za otroke in starše s prikazom specifičnih ročnih in drugih spretnosti, značilnih za določeno kulturno okolje.

2.6 Izobraževanje strokovnih delavcev

Potrebno je zagotavljati, da se vzgojitelji za spodbujanje otrokovih jezikovnih zmožnosti dodatno izobražujejo in pri delu z otrokom priseljencem uporabljajo ustrezna gradiva. Vrtec zagotovi stalno izobraževanje strokovnih delavcev, ki vključuje didaktično in jezikovno znanje, upoštevajoč specifike prilagoditev ter obvladovanje veščin za razvijanje medkulturne vzgoje pri vzgojno-izobraževalnem procesu z vsemi v skupini. Pomembno vlogo ima

svetovanje, vključevanje zunanjih sodelavcev v načrtovanje in tudi v izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, predstavitve primerov dobre prakse, seminarji in delavnice.

3 Zaključek

Svet se vsak dan spreminja. Naučiti se moramo sprejemati druge kulture, rase in religije, da bi vsi postali državljani sveta. Naša naloga kot vzgojitelji je, da pripravimo otroke za resnični svet okoli nas, ta svet pa je multikulturalen. Imamo priložnost, da naučimo otroke, da ljubijo in sprejemajo različnost že danes, čeprav jih mogoče tega niso naučili doma. Naši otroci bodo kot odrasli vstopali v svet, ki bo mnogo bolj multikulturalen kot je v tem trenutku, zato jih moramo na to pripraviti. Otrokom moramo skozi ves vzgojno izobraževalni proces omogočati pridobivanje znanj, vedenj, socialnih izkušenj in kompetenc, ki so nujne za spoštovanje sočloveka, za spoštovanje drugačnih, za strpno komunikacijo, složno sobivanje in medkulturni dialog. Vsak otrok ima v sebi nekaj, s čimer se lahko izkaže. Vzgojitelji in učitelji mu moramo pomagati, da to v sebi najde in deli z nami. Poleg tega mora biti ponosen na svoje korenine, na jezik staršev, na svoje običaje in tradicijo. Pomembno je, da spoštuje in govori tudi slovenski jezik. Naš jezik in kulturo bo otrok spoštoval le, če bo spoštovan tudi sam in bo spoštovan njegov jezik, kultura in narod.

Če se zavedamo, da so večkulturne družbe naša realnost in bodo to tudi v prihodnje, da je nemogoče ostati izoliran od ostalih, če verjamemo v enake človekove pravice za vse, potem moramo tudi storiti vse, kar je v naši moči, da se bodo stvari spremenile. Prizadevati si moramo za razumevanje in zmanjševanje predsodkov in stereotipov. Najti moramo način, s katerim bomo večkulturne družbe počasi spremenili v medkulturne.

4 Viri in literatura

1. *INKLUZIVNOST v vzgoji in izobraževanju*.7. znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta Koper. 10. dec. 2010.
2. KROFLIČ, R. Etika in etos inkluzivne šole-vrtca. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli.* Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 2002. Str. 3–12.
3. *KURIKULUM za vrtce*. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo. 1999.

4. *SMERNICE za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*: Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2012. Str. 11-23.

Osnovna šola Karla Destovnika-Kajuha Šoštanj

Tinka Žohar

PA KAJ, ČE ME SPREMLJA DRUGAČNOST

SO WHAT IF I'M DIFFERENT

Povzetek

Živimo v svetu velikih razlik: imamo različen način življenja, obdani smo z različnimi okolji in kulturami, imamo različne značilnosti, življenjske poglede, navade in vrednote, sodelujemo in delamo z različnimi posamezniki ... Različnost in drugačnost v življenju srečujemo na vsakem koraku in z vsemi oblikami različnosti in drugačnosti se srečujemo učitelji vsakodnevno pri svojem delu v razredu. Učitelji smo zagotovo tisti, ki raznolikost moramo dopuščati, ter tisti, ki smo odgovorni, da jo učenci ozaveščajo, sprejemajo in razumejo ter tako rastejo v osebnostnem in moralnem smislu. Namen referata je pokazati, kako pomembno je, da zna učitelj v delo z učenci v prvem razredu skozi različen pedagoški proces/igro vtkati vsebine, ki učence vzgajajo v smislu sprejemanja, dopuščanja in spodbujanja raznolikosti, različnosti in drugačnosti. Pridobivanje socialnih odlik, spretnosti in veščin naj bi posamezniku omogočilo pridobivanje življenjskih vrednot in enakovredno vključevanje v obstoječo družbo in sistem.

Ključne besede: raznolikost, učenec, učitelj, učni načrt, igra

Abstract

We live in a world of great differences: we have different lifestyles, we are surrounded by different environments and cultures, we have different features, outlooks on life, customs and values, and we cooperate and work with different individuals, etc. We are exposed to diversity and differences at every step of our lives and teachers encounter diversity and difference every day in our classrooms. As teachers we are the ones who have to appreciate diversity and the ones who are responsible that pupils get to know, accept, and understand it for their own personal and moral growth. This paper aims to show how important it is for teachers to use education process/game to present first graders with content that fosters acceptance, appreciation and that encourages diversity and differences. Thus broadened social skills are supposed to help individuals with life values and equal inclusion into the existing society and system.

Key words: diversity, pupil, teacher, course syllabus, play

1 Uvod in teoretična izhodišča

Opravljam poklic, ki ga sama dojemam kot najlepšega in hkrati najodgovornejšega. Globoko se namreč zavedam svojega profesionalnega dela in tiste moralne odgovornosti pri vzgoji, ki jo prevzemam v šolskem prostoru, da ustvarim okolje in odnose, kjer vsak posamezni učenec v sebi začuti, kako dragocen je v svoji individualnosti in kako ga lahko bogati raznolikost in drugačnost posameznikov, situacij in dogodkov v razredu. Želim si senzibilizirati že majhne otroke za vse tiste med nami, ki so drugačni, in za vse tisto, ki je v njihovem svetu drugačno.

Vsi smo zaznamovani z drugačnostjo, pravi Kroflič (2006), in drugačnost je lastnost vsakega posameznika (Bajzek, 2003, 197).

Pečkova pravi, da je sprejemanje, priznavanje, spodbujanje raznolikosti ključno za delovanje sodobne družbe. In ta družba mora strmeti k preseganju izločevanja – pestra raznolikost je vrednota.

Veliko odgovornost pri razumevanju in dojemanju različnosti in drugačnosti skozi vzgojo nosi ob družini tudi šola/učitelj. Ta mora učencem dajati ob vsebinah in različnih pedagoške procesih možnosti razvijanja veščin in sposobnosti dojemanja, da se lahko ljudje kot posamezniki med seboj razlikujemo, da lahko različno mislimo, opravljamo različno delo, uživamo v različnih interesih, se različno oblačimo, da so nam všeč različne stvari, da se gibamo in delujemo v družbi različnih ljudi, govorimo različne jezike … Mehova (2000) je mnenja, da zavedanje in sprejemanje »različnosti« ni enostavno, daje pa možnost, da se z njeno pomočjo učimo in tako gradimo boljši družbo in svet.

2 Učitelj in učenci

Učenec začne z vstopom v šolo skozi učno okolje, vsebine, odnose pridobivati različne vseživljenjske izkušnje za lastno razumevanje in delovanje, razumevanje drugih in sveta. Pridobivati začne izkušnje, da raznolikost ni ovira, da je biti »drugačen« normalno. Zato je potrebno prisluhniti vsakemu posamezniku v razredu in si ob tem izkazovati spoštovanje, empatijo in razumevanje. Vsak učenec mora imeti možnost in priložnost izraziti svoje misli,

pokazati svoje občutke in čustva, ob tem pa čutiti podporo in sprejetost vrstnikov in učitelja. Med vsemi se mora razviti določena stopnja zaupanja, ki se kaže v dobrih medsebojnih odnosih, spoštovanju dostojanstva, priznavanju drugačnosti vsakega učenca (Melenšek, 2016, 7). Šola je namreč skupnost in socialno okolje, ki še kako vpliva na učenčev razvoj, in je hkrati prostor, kjer učenec pridobiva občutek lastne vrednosti.

Učitelju omogočajo različni pedagoški procesi, dejavnosti in vsebine iz Učnih načrtov možnosti, da učenci predstavljajo svoje razlage, svoja razmišljanja, pomisleke in nasprotovanja v okolju, kjer je spoštovana raznolikost in kjer se posameznik, kljub kakršni koli drugačnosti, počuti varnega in sprejetega. Izkoristiti lahko tudi vsakodnevne dogodke, situacije, priložnosti, da se učenci učijo sprejemati drugačne, drugače misleče, da znajo vzpostavljati primeren dialog in rešujejo različne situacije na primeren način.
Pogled v Učne načrte pokaže, da učitelju v prvem razredu omogoča obravnavo različnih tem, povezanih z drugačnostjo skozi celoten predmetnik. Pri slovenščini skozi obravnavo različnih leposlovnih del, pri spoznavanju okolja pri obravnavi tematskih sklopov Jaz, Odnosi, Skupnosti in še kje. Vsebine iz Učnega načrta za glasbeno umetnost omogočajo spoznavanje različnih otroških pesmic, pri likovni umetnosti pa učenci spoznavanje sebe in drugih, svoje družine in doma različno interpretirajo skozi likovna ustvarjanja. Učitelj naj bi različne vsebine medpredmetno povezal, saj tako povezan pouk omogoča celostno obravnavo vsebin in učence pripravlja na vseživljenjsko osebnostno rast in učenje. V vseh fazah pouka pa mora pedagog izvajati individualizacijo in diferenciacijo. Tudi učni proces sam prinaša mnoge priložnosti, da se o drugačnosti in različnosti pogovarjamo, poslušamo učence, ko predstavljajo svoje razloge za lastna dejanja, interpretirajo svoja in druga doživljanja. Priložnosti učencem ponuja tudi vsakodnevna komunikacija z vrstniki in odraslimi ter ustrezno reševanje nastalih konfliktov (Učni načrti za SLJ, LUM, SPO, GUM).

Da učitelj zmore strokovno in uspešno delovati pa ni dovolj le, da obvladuje stroko. Pomembna je njegova osebnost, saj v vsakem trenutku vzgaja s svojim vzgledom.
Jeričeva (2015) meni, da je pomembno učiteljevo zavedanje profesionalnega razvoja in stalnega vseživljenjskega izobraževanja. Učitelj mora biti kritično razmišljujoč, dobro

usposobljen za evalvacijo in refleksijo in še kako pomembno je, da zna poiskati vsakodnevne priložnost za razvoj vsakega posameznika.

2.1 Socialni razvoj in socialne veščine

Šola je za otroka po navadi že druga institucija, v katero je vključen in v kateri poteka njegov proces pridobivanja pravil socialnega vedenja. Z vstopom vanjo se tako razširi njegovo socialno okolje: vstopa v odnose z novimi vrstniki in strokovnimi delavci, prilagoditi se mora novim delovnim zahtevam, osvojiti in prilagoditi se mora novim pravilom vedenja. Z vsem naštetim razvija komunikacijske spretnosti, socialno vedenje in razvija strategije za nadzor lastnega vedenja v različnih situacijah.

Šolsko okolje je torej prostor, kjer pridobiva učenec spretnosti nenasilne komunikacije, poslušanja, reševanja problemov/konfliktov, vživljanja v druge, razumevanja, vrednotenja in ustvarjalnih odnosov sodelovanja. Gre preprosto za to, da se učenec opremlja z veščinami »dobrega shajanja« s seboj in drugimi. To mu omogoča v šoli obravnava snovi, organizacija dela, različna izbira metod ter učenje, ki je aktivno in izkušenjsko. Malo je prostora za moraliziranje, prepovedovanje, ukazovanje in avtoritativnost. Potrebno je skupnost/posameznika oblikovati v okolju, kjer prevladujejo vljudni, spoštljivi, pristni, pravični in skrbni odnosi, kjer so postavljena jasna pravila, kjer se pojasnjujejo razlogi, zakaj je nekaj zaželeno in drugo nesprejemljivo.

Z učenjem socialnih veščin v šoli tako prispevamo k oblikovanju ustrezne razredne klime in razvoju posameznika, ki zna upošteva sebe in druge, zna prepoznavati svoja čustva in čustva drugih ter ga usposabljajo za vse vrste drugačnosti in različnosti.

2.2 Socialne igre

Način učenja v prvem razredu je tudi učenje z igro. Z igro učencu omogočimo pridobivanje znanj, veščin in razvijanje različnih duševnih procesov – med drugim tudi socialni razvoj. Vključevanje igre popestri delo in učence zabava, prekine monotonost, zmanjšuje rutino, zbudi zanimanje, je odlično motivacijsko sredstvo, daje možnosti za razvedrilo, gibanje in pridobivanje različnih spretnosti, tu so tudi priložnosti za sprostitev in spoznavanje.

Socialne igre pomagajo razvijati učenčevo socialno, čustveno, intelektualno in ustvarjalno plat osebnosti (Lavrič, 1995, 196). Omogočajo posameznikovo osebno rast in prispevajo k izboljšanju socialnih spretnosti. Učenci med igro prihajajo v različne medosebne stike, se tako povežejo in podredijo pravilom. Pri tem si izkazujejo solidarnost, med seboj si pomagajo in osvajajo toleranco.

Učitelju igranje socialnih iger omogoča njegovo neposredno vključevanje, dragocen stik z učenci in vsestransko spoznavanje značilnosti posameznika, njegovega vedenja in reakcij v skupini. Ob igri/igranju pa je pomemben še pogovor, ki je namenjen razpravi o občutkih učencev, analizi dogajanja oz. povratni informaciji o njihovem doživljanju in počutju (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991).

2.3 Primeri iger

Socialne igre imajo lahko različne cilje: da se učenci predstavijo skupini in se tako bolje spoznavajo, se vživljajo v druge, da odkrivajo razlike in podobnosti, se učijo strpnosti, bolje razumejo različne odnose in rešujejo konflikte (Žemljič, 2012, 15).

V nadaljevanju navajam nekaj socialnih iger. Dobro je, da jih učitelj pozna in z učenci igra.

1. **Moje ime in moj znak** (lastni vir)

Učenci, sedeči v krogu na stolčkih, povejo svoje ime in ob tem naredijo svoj gib, gib ponovijo vsi učenci.

2. **Spoznavanje z baloni** (lastni vir)

Učenci na balon zapišejo svoje in ga vržejo v zrak, baloni se pomešajo, posameznik pa nato poišče lastnika.

3. **Predstavim se** (lastni vir)

Vsak učenec pove svoje ime in nekaj, kar mu je pri sebi všeč - dobro rišem, rad igram nogomet, všeč mi je moja obleka, rad poslušam pravljice …

4. **Atomčki** (lastni vir)

Učenci se gibajo po razredu, na zahtevo vodje, ki izreče število, se oblikujejo v skupine, posamezniki v njej se med seboj predstavijo.

5. **Pozdravljanje** (Peternel, 2005, 53)

Učenci hodijo po razredu in ko nekoga srečajo, ga pogledajo v oči in na različne načine pozdravijo neverbalno z nasmehom, priklonom, sežejo si v roko, si pomahajo ipd. ali verbalno z besedo.

6. **Stol na moji desni je prazen** (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 15)

Učenci sedijo v krogu, kjer je stolček več; tisti, ki ima prazen prostor na desni, izreče ime učenca, ki ga želijo na svoji desni; igra omogoča, da učenci navedejo tudi kaj lepega o učencu, ki pride sedet na njihovo desno.

7. **Kaj rad delam** (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 14)

Učenec pove svoje ime in tisto dejavnost, ki jo rad počne/Moje ime je Janez, rad vozim kolo. Nato postavi vprašanje Kaj pa ti rad počneš? učenec, ki je na vrsti. Le-ta ponovi sošolčevo ime in interes, ter pove svoje ime, dejavnost in vprašanje.

8. **Za eno mesto naprej** (lastni vir)

Učenci sedijo v krogu na stolčkih, vodja izreče določeno trditev – rad imam rdečo barvo, rad pijem mleko; vsi tisti učenci, ki imajo to radi, se pomaknejo za mesto naprej oz. sedejo v naročje svojega soseda.

9. **Rad bi bil** (Maksimovič, 1991, 96)

Učenci imajo pet minut časa, sanjarijo o tem, katera žival bi bili; razmišljajo o videzu, lastnostih, značilnostih izbrane živali; sledi pogovor o lastnostih, odločilnih za izbor, o tem, ali si sami želijo katero od lastnosti in zakaj.

10. **Zrcaljenje** (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 17)

Učenca si stojita nasproti, se opazujeta in se gibata tako, da sta zrcalna slika drug drugemu.

11. Kaj je spremenjeno (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 23)

Učenci stojijo v dveh vrstah obrnjeni drug proti drugemu in se opazujejo; na znak vodje se obrnejo tako, da si kažejo hrbte in na sebi nekaj spremenijo; sledi ponovni obrat. Smisel igre je v tem, da prepoznajo razlike.

12. Električni impulz (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 25)

Učenci sedijo v krogu na stolčkih s sklenjenimi rokami, v sredini kroga pa čaka učenec. Vodja določi, kdo bo začel z stiskom roke, ko impulz steče, mora učenec v krogu ugotoviti, kje ta teče.

13. Kaj mi je prostoru všeč in kaj ne (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 31)

Učenci opazujejo prostor in si izberejo neko stvar, ki jim je všeč in nekaj, kar jim ni; tistega, ki si je prvi izbral obe stvari, nato ostali sprašujejo – ali je to luč, ali copat …

14. Reševanje konfliktov preko igre (Virk-Rode, Belak-Ožbolt, 1991, 36)

Igranje različnih konfliktnih situacij, ki jim sledi pogovor.

15. Kakšno barvo imaš (Pinosa, 1991, 110)

Učenci stojijo v krogu, v sredi kroga pa stojita dva učenca, ki imata na hrbtu pripeta barvna kroga in poskušata na različne načine ugotoviti, katero barvo nosi nasprotnik. Igra se konča, ko se to ugotovi.

16. Telefon (Unicef Slovenije)

Učenci sedijo v krogu na stolčkih. Vodja ali učenec si izmisli poved in jo pove sošolcu tiho na uho. Vsak tako naprej pove tisto, kar sliši.

17. Kdo manjka? (Unicef Slovenije)

Učenci se gibajo po razredu. Na znak se uležejo v položaj želvice in zaprejo oči. Vodja nekoga pokrije z odejo. Učenci morajo ugotoviti, kdo je pokrit.

18. Pantomima (Unicef Slovenije)

Učenec v skupini z gibi kaže neka dejanja, poklice, predmete … Preostali ugotavljajo, kaj kaže.

19. Avtopralnica (Unicef Slovenije)

Učenci se postavijo v dve vrsti. Nato gre posamezni učenec v »pralnico« in ostali ga lahko dotaknejo, mu povedo kaj lepega, dobrega. V obratni smeri se vsi z učencem rokujejo. Nato gre v pralnico naslednji.

20. Enako in različno (Unicef Slovenije)

Učenci se v paru pogovarjajo. Lahko se pogovarjajo o tem, katera je njihova najljubša igrača, obleka, hrana, barva, kdo ima brata ali sestro … pri tem si morajo zapomniti dve/več skupne in različne stvari, ki jih imata. O tem seznanijo druge.

21. Pomoč drugemu, kadar je potrebno (Unicef Slovenije)

Učenci so v krogu, ko jim pokažemo slike z različno vsebino npr. otrok na cesti sreča invalidno osebo, v razred pride nov učenec tujec, nekdo se v šoli grdo obnaša …

3 Zaključek

Igranje socialnih iger omogoča razvoj učenčevih socialnih veščin (pomembne so za vse življenje), pomagajo graditi njegovo osebnost, samopodobo. Učenca učijo sprejemati različnost, graditi odnose, učijo ga sodelovanja, komunikacije, prilagajanja. Učijo ga dobrega poslušanja in upoštevanja pravil. V igri se med učiteljem in učencem vzpostavlja dragocena vez za uspešno medsebojno sodelovanje, ki je pogoj za dobro delo.

Šola mora biti/postati prostor/okolje, kjer lahko učenci skozi ustrezen učni proces osvajajo veščine za sprejemanje drugačnosti, kjer se bo vsak »drugačen« počutil varnega in sprejetega, kjer bodo vladali spoštljivi odnosi in ustrezna komunikacija. Učenec bo tako lahko pridobival izkušnje, sprejemal in razumel drugačnost in se razvil v človeka, ki te razlike spoštuje.

4 Viri in literatura

1. BAJZEK, J. *Zrcalo odraščanja*: mednarodna sociološka razmišljanja o odraščajočih otrocih. Radovljica: Didakta. 2003.
2. JERIČ, T. *Vpletanje staršev v delo učitelja*. [Online]. [Citirano 15. avg. 2016; 10.00]. Dostopno na spletnem naslovu: file:///D:/Users/Martina/Downloads/MAG_Jeric_Tjasa_2015%20(2).pdf.
3. KROFLIČ, R. Kako udomačiti drugačnost. *Sodobna pedagogika*. 2006, 57. posebna izdaja. Str. 26-39.
4. LAVRIČ, A*. Raziskava o socialnih igrah*. *Sodobna pedagogika*. 1995, številka 3-4. Str. 169 – 176.
5. MAKSIMOVIČ, S. *Mladinske delavnice*: psihološko primarno preventivni program namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja. Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije. 1991.
6. MEH, D. *Drugačnost*. [Online]. [Citirano 20. avg. 2016; 8.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://medrazgl.si/arhiv/mr00_1_10.pdf .
7. MELENŠEK, J. *Odnos vzgojiteljev in učiteljev v 1. razredu osnovne šole do medkulturnosti*. [Online]. [Citirano 20. avg. 2016; 8.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3390/1/Diplomska_naloga_J._Malen%C5%A1ek.pdf.
8. PATERNEL, S. *Prvih pet minut*. Nova Gorica: Educa, Melior. 2005.
9. PEČEK, P. *Izzivi vodenja za raznolikost*. [Online]. [Citirano 19. avg. 2016; 13.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-26-8.pdf.
10. PINOSA, R. *Igramo se*. Ljubljana: Katehetski center – Knjižnica. 1994.
11. *UČNI načrti.* [Online]. [Citirano 19. avg. 2016; 18.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/.
12. *TO je moja igrača: reševanje konfliktov v vrtcu*. [Online]. [Citirano 17. avg. 2016; 10.00]. Dostopno na spletnem naslovu: https://unicef.blob.core. windows.net/uploaded/documents/UNICEF_Slovenija_To_je_moja_igraca_2006.pdf
13. VIRK-Rode, J. in BELAK-Ožbolt J. *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 1991.

14. ŽEMLJIČ, M. *Igre zaupanja in sodelovanja med otroki.* [Online]. [Citirano 19. avg. 2016; 18.00]. Dostopno na spletnem naslovu: http://pefprints.pef.uni-lj.si/730/1/DIPLOMSKA_NALOGA%2C_original-LEKTORIRANA_VERZIJA%2Cpdf..pdf .

ISBN 978-961-93206-5-5