

Realka



ANJA LAHNE

Pa mi je prav prišla, rolica
papierja

KLAVDIJA PANJAN

Večplastnost težav pri učencih iz
ranljivih skupin

KARMEN MIHELČIČ

Socialni razvoj in socialne
kompetence predšolskih otrok

Strokovna revija Realka s področja predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih

ISSN 2784-6903

Urednica: Jasna Colnerič

Naslov uredništva:

REALKA, Jasna Colnerič, s. p.

Lastine 2e

3250 Rogaška Slatina

Tel.: 031 637 552

e-mail: realka.izobrazevanje@gmail.com

Risba v 30. številki revije Realka:

Risbo na naslovnici je prispevala Klara Colnerič, I. OŠ Rogaška Slatina.

Revijo Realka izdaja REALKA,
Jasna Colnerič, s. p., Lastine 2e,
3250 Rogaška Slatina na spletni

strani www.realka.si. Odgovorna urednica revije je Jasna Colnerič.

Revija Realka je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, pod zaporedno številko 2465.

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani www.realka.si

Beseda urednice

Pomena bralnih veščin ni mogoče dovolj poudariti in ko učitelj pokaže skrb na tem področju, je to upravičeno. Branje je temeljnega pomena pri iskanju in posredovanju informacij. To je bistvena veščina, ki se razvije v zelo mladih letih. Učenje novih konceptov, odkrivanje vznemirljivih krajev in razumevanje perspektiv drugih je ključno za izgradnjo dobro zaokrožene samopodobe – da ne omenjamo dviga samozavesti zaradi dobrega branja. Na otroke je najlažje vplivati v zgodnjem otroštvu in pozitivna bralna izkušnja lahko naredi čudeže, da jim pomaga oblikovati pozitivno predstavo o sebi. Branje ima tudi družbene koristi. Otroci lahko razpravljajo o zgodbah z drugimi in sklepajo prijateljstva glede na skupne interese.

Bralno razumevanje je most med pasivnim in aktivnim bralcem ter ključna povezava do učinkovitega branja – ključnega pomena za bogato akademsko, poklicno in zasebno življenje. Vključuje več različnih procesov, kot je predstavljanje, kaj besede opisujejo, razumevanje konteksta knjige in sposobnost odgovarjanja na vprašanja, povezana z besedilom. Pomislite na knjigo, ki ste jo že prebrali, nato pa poskusite povzeti, o čem je knjiga govorila. Če lahko vaš otrok odgovori na vprašanja o knjigi ali besedilu, razloži pomembne dogodke, ki so se zgodili v zgodbi, in ima mnenje o tem, zakaj so se dogodki morda zgodili, kaže sposobnosti razumevanja. Brez spretnosti branja in razumevanja se bodo otroci težko učili, saj

je branje osnova za vse akademske predmete, kot so zgodovina, matematika in naravoslovje. Vpliva tudi na sposobnost pisanja vašega otroka. Tekočnost branja je tudi zelo pomemben del bralnega razumevanja, saj bralci, ki porabijo svoj čas za dekodiranje besed, pogosto izgubijo razumevanje prebranega. Če vaš otrok še vedno dekodira na stopnji 3. razreda, je ključnega pomena, da se osredotočite na osnove, da mu zagotovite močno osnovo za bralno razumevanje. To lahko vključuje večjo pozornost, slušno analizo, mešanje zvoka, spomin, hitrost obdelave in vizualno zaznavanje. Pomanjkanje močnih veščin bralnega razumevanja vpliva na otrokov uspeh v šoli, saj je akademski napredek odvisen od razumevanja, analiziranja in uporabe informacij, zbranih z branjem.

Smo v mesecu nacionalnega skupnega branja in verjamem, da se vsi, vsak po svojih močeh trudimo, da otrokom približamo branje in to magičnost, ki jih zgodbe ponujajo.

Pred nami je nova številka, hvala za tokratno drugačnost.

Jasna Colnerič, *prof. slov.*
mag. manag. izobr.

KAZALO

ANJA LAHNE

Pa mi je prav prišla, rolica papirja 1

JULIJA RAIŠP

Sodelovanje strokovnih služb in staršev v času namestitve otroka ali mladostnika v strokovni center 8

KARMEN MIHELČIČ

Socialni razvoj in socialne kompetence predšolskih otrok 15

KLAVDIJA PANJAN

Večplastnost težav pri učencih iz ranljivih skupin 21

NATAŠA REBEC LUKŠIČ

Vloga pouka slovenščine pri prepoznavanju in preprečevanju medvrstniškega nasilja 28

REBEKA DRAGAR

Predstavitev praktičnega dela z gibalno ovirano mladostnico v okviru dodatne strokovne pomoči na domu 37

RENATA ŠPOLJAR

S teorijo izbire do Glasserjeve kakovostne šole 45

TAMARA KANCILIJA KOSMAČ

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci izven oddelkov 53

TANITA SMREKAR

Uporaba interaktivnih aplikacij pri logopedski obravnavi 61

TEA ŽGAJNER

Družabne igre malo drugače 74

Pa mi je prav prišla, rolica papirja

ANJA LAHNE, mag. prof. pouč. na raz. stop.
ancy.je@gmail.com

Povzetek: Živimo v svetu materialnih dobrih in okoli nas se kar hitro nabere vrečka, polna odpadne embalaže, katero lahko koristno uporabimo. Z učenci lahko iz odpadnih materialov ustvarimo malo morje novih igrač ali znanstvenih pripomočkov, s katerimi se radovedneži radi poigrajo. S tem uresničimo cilj recikliranja oziroma naučimo otroke ponovne uporabe odpadnih predmetov. Učenci z reciklažo uporabijo svojo domišljijo, urijo ročne spretnosti, se povezujejo, izmenjujejo ideje in na koncu praktično uporabijo izdelke. Adi Smolar pravi v svoji pesmi »pa mi je prav prišla, rolica papirja«. Tudi pri nas v šoli smo jo ponovno uporabili in izdelali »čudežne«, zanimive in praktične izdelke.

Ključne besede: odpadni materiali, recikliranje, rolica papirja, naravni materiali

Abstract: We live in a world of material good, and around us a bag full of packaging waste quickly accumulates, which we can use. With

pupils, we can create a small sea of new toys or scientific aids from scrap materials with which curious people like to play. This achieves the goal of recycling or teaches children how to reuse waste objects. Recycling students use their imagination, train manual skills, connect, exchange ideas and ultimately put products into practice. Adi Smolar says in his song "but it came in handy, a roll of paper". In our country at school, too, we have reused it and produced "miraculous", interesting and practical products.

Keywords: waste materials, recycling, paper roll, natural materials

UVOD

Ločevanje je pomembno in koristno za naš planet ter prihodnost. S pravilnim ločevanjem in ravnanjem odpadkov smo vzor mlajšim. Dobro je, da so otroci z ločevanjem seznanjeni že doma in v šolstvu. Staši in učitelji smo njihovi vzorniki, zato je na nas, da jih pravilno naučimo okoljske vzgoje. Ko odidemo izven šolskega okoliša, otroke učimo, da svoje smeti oziroma odpadne predmete pospravijo v vrečke in jih nato ustrezno ločujejo. Za ločevanje poskrbimo že v učilnici, kjer pridno razvrščajo papir, biološke odpadke in embalažo. Prav tako so seznanjeni z ločevanjem pri šolskem kosilu, ko za sabo pospravijo pladenj s krožniki, odpadlo hrano, prtičkom itd.

Odpadki niso smeti

Odpadki so predmeti ali snovi, ki so zavrženi (Kralj, 2013). Zavržene predmete lahko uporabimo kot vir surovin, ki jih je mogoče ponovno uporabiti. Stremeti moramo k temu, da postanemo družba brez odpadkov. Približati se moramo temu, da v najmanjši možni meri negativno vplivamo na ekosistem. Naša primarna naloga je zagotoviti trajnostni način uporabe materialov iz odpadka, njihovega recikliranja in ponovne uporabe ter energetskega izkoriščanja. Po tem odpadek ne bo postal odpadek, ampak vir (povzeto po Zero waste, 2016). V gospodinjstvih lahko nekatere odpadke koristno ponovno uporabimo. Reciklaža je obdelava odpadnih snovi za ponovno rabo kot sekundarnih surovin. S sežiganjem odpadkov in plina z odlagališč odpadkov se pridobiva energija (Ločeno zbirajmo

in reciklirajmo, Simbio, 2013). S ponovno uporabo snovi (recikliranje), zmanjšamo odpadke in energetske izgube. V svojem članku Jamnik in Primožič (2016, str. 39) pravita: »Le s pravilnim ravnanjem prispevamo k ohranjanju in varovanju okolja, samo od nas je odvisno, koliko odpadkov bomo pridelali in kje bodo končali«. Vsak posameznik mora prevzeti skrb za kakovost življenja, saj z odpadki obremenjujemo okolje. Potrebno je narediti preskok k načinu življenja "brez odpadkov" (Jamnik, Primožič, 2016).

Ponovna uporaba

Recikliranje pomeni, da uporabimo še enkrat že uporabljene snovi za izdelavo novih. Temeljni namen je zmanjšati količino odpadkov ter zmanjšati stroške in porabo energije, ki bi jo porabili pri uporabi primarnih surovin (Lah, 1995). Prvi korak, da lahko nekaj recikliramo je, da znamo snovi ustrezno ločevati. Ločevanje odpadkov je postalo pomembno iz ekološkega vidika, saj bi z ločevanjem in recikliranjem uporabili že uporabljeno. S takim ravnanjem bi dobili surovine za proizvodnjo, hkrati pa bi zmanjšali količino odpadkov in posledično tudi velikost odlagališč za smeti (Lakatoš, 2013). Lakatoš (2013, str. 17) pravi: »Najpomembnejše je ločevati odpadke na samem izvoru (na primer v gospodinjstvu), ker se tako prispeva k njihovi pripravi za ponovno uporabo, recikliranje ali drugo vrsto predelave.«. Gospodarstvo moramo naučiti krožnega sistema; naredi-uporabi-vrni. V Evropski uniji na prebivalca letno nastane približno 4 tone odpadkov (Mladenovič, 2018). V Sloveniji imamo

5-stopenjsko hierarhijo ravnanja z odpadki. Prednostni vrstni red upoštevajo pri načrtovanju in pripravi zakonodaje na področju odpadkov:

1. preprečevanje nastajanja odpadkov,
2. priprava odpadkov za ponovno uporabo,
3. recikliranje,
4. druga predelava (na primer: energetska predelava),
5. odstranjevanje (GOV.SI, 2023).

S pripravljeno hierarhijo želijo doseči, da se zmanjšajo škodljivi vplivi nastajanja odpadkov in ravnanja z njimi, saj le ti vplivajo na zdravje ljudi in okolje. Želijo zmanjšanje uporabe virov in spodbujanje praktične uporabe ustreznega ravnanja z odpadki (Lakatoš, 2013).

Program EKOŠOLA

Program Ekošola je edino javno in mednarodno priznanje slovenskim šolam za okoljevarstveno delovanje, skladno z mednarodnimi kriteriji FEE (Foundation for Environmental Education). Je mednarodno uveljavljen program celostne okoljske vzgoje in izobraževanja, namenjen spodbujanju in večanju ozaveščenosti o trajnostnem razvoju med otroki, učenci in dijaki skozi njihov vzgojni in izobraževalni program ter skozi aktivno udejstvovanje v lokalni skupnosti in širše. Najuspešnejše šole pridobijo mednarodno priznanje – zeleno zastavo (Ekošola, 2023).

Do okolja moramo imeti odgovoren odnos. Ekošola je metodološko in mednarodno primerljiv program z medpredmetnim povezovanjem znanja za življenje, ki razvija odgovoren odnos do okolja, narave in bivanja nasploh. Temelj ni le posredovanje in pridobivanje znanja, ampak dejavno spreminjanje kulture obnašanja in ravnanja (Ekošola, 2023).

Temeljna načela delovanja programa ekošola

Osnovno načelo programa je, da bodo otroci kmalu v prihodnosti vplivali in sprejemali pomembne odločitve na vseh ravneh našega življenja. Program Ekošola je šola za življenje, zato v njem uresničujejo naslednja načela:

- skrb za človeka vključuje varovanje zdravja, izgradnjo medsebojnih odnosov ter skrb za okolje in naravo,
- okoljska vzgoja je sestavni del ciljev in vsebin vsakega predmeta v izobraževalnem programu,
- naravoslovne dejavnosti povezujejo cilje in vsebine med predmeti,
- vrednostni cilji so sestavni del življenja šole,
- dejavnosti mladih so odraz ustvarjalnosti, novih idej in konkretnih akcij oziroma projektov,
- vzgojno delo znotraj šole je celovito in povezano z lokalno skupnostjo in odločevalci,
- prihodnost je v povezovanju mladih med državami Evrope in sveta (Ekošola, 2023).

Glavni cilj slovenskega programa Ekošola je vzgoja otroka in mladostnika, da skrb za okolje in naravo postane del življenja. Drugi cilji so:

- uvajati vzgojo in izobraževanje za okoljsko odgovornost,
- spodbujati in večati kreativnost, inovativnost ter izmenjavo idej,
- učinkovita raba naravnih virov (voda, odpadki, energija)
- povezovati okoljska vprašanja z ekonomskimi in socialnimi,
- razvijati pozitivne medsebojne odnose
- sodelovati pri preprečevanju in odpravi revščine,
- vzgajati in izobraževati za zdrav način življenja v zdravem okolju,
- povezovati ekošole v Sloveniji, EU in širše. (povzeto po Ekošola, 2023).

Naravni materiali

»Materiale, ki se v naravi pojavijo v prvotni obliki, imenujemo naravni materiali.« (Bajc, 2015). Takšni materiali so kamen, les, semena, veje, zemlja, pesek, plodovi, listje itd. Narava je vir naravnih materialov za ustvarjanje, ki nas osrečuje in bogati v vseh življenjskih obdobjih. Z naravnimi materiali se kaj hitro lahko poigramo in naredimo kup peska, hišico iz kamenja ali vej, čarobne palice za čaranje, metanje kamenja v vodo itd. Košir, 2010 v svojem delu pravi, da je dokazano, da ljudje v naravi dobimo prijeten občutek, ki izboljša priklic informacij ter kreativnosti in hkrati vodi k bolj ustvarjalnemu reševanju težav. Majhni otroci so za pozitivne vplive še bolj dojemljivi

kot odrasli. V naravi jih ne omejujemo, temveč prepustimo domišljiji prosto pot in s tem otrokom omogočimo igro z naravnimi materiali.

Praktični del

Opisali bomo primere dobre prakse, ki so bili izvedeni na vzorcu učencev prvega razreda osnovne šole, z metodo uporabe igre in zastavljenim ciljem, da učence seznanimo s pojmi – recikliranje, ponovna uporaba in naravni materiali.

Recikliraj

V učilnici imamo dva smetnjaka: za papir in biološke odpadke. Z učenci smo se pogovorili o ločevanju odpadkov; katere vrste odpadkov poznamo, kako imenujemo smetnjake za ločevanje odpadkov ter kako bi ločevali na konkretnem primeru. Vsak učenec si je v razredu izbral določen predmet, nato smo ugotavljali, v kateri smetnjak bi jih lahko odvrgli. Pogovorili smo se tudi o pojmu recikliranje in na to temo prebrali knjigo z naslovom V tihi hiški. Odločili smo se, da tudi mi recikliramo. Učenčeva naloga je bila, da iz odpadnih rolic papirja izdelajo uporabne predmete ali igrače. Nastali so naslednji izdelki: angelček, stojalo za barvice, snežak, velik snežak, pištola z daljnogledom, daljnogled, trobenta ... Novo nastale predmete smo uporabili za igro in kot uporabne pripomočke.



Sliki 1 in 2 : Končni izdelki učencev
Vir: Lasten

S pomočjo prebrane knjige smo učence usmerili v razmišljanje o recikliranju. Praktično smo izvedli recikliranje in se o temi pogovorili. Nove izdelke so učenci praktično uporabili.

Delo z naravnimi materiali

Pri pouku smo uporabili tudi naravne materiale, kot so koruza, pšenica, kamen, riž ... Učenci so naravne materiale prinesli od doma. Uporabili smo jih pri vseh učnih predmetih. Naša prvotna naloga je bila, da naravne materialne poimenujemo in se o njih pogovorimo. To smo naredili v sklopu spoznavanja okolja. Pogovorili smo se tudi o kmetijskih delih in postopkih, kako naredimo koruznih kruh. Naravne materiale smo med sabo primerjali, razvrščali in sestavljali zanimive oblike.



Sliki 3 in 4: Likovno ustvarjanje učencev prvega razreda
Vir: Lasten

V nadaljevanju smo jih uporabili pri likovni umetnosti. Na temo promet smo ustvarjali vozila, in sicer učenci so vozila najprej narisali, nato s pomočjo mekol lepila in naravnega poljubnega polnila zapolnili prazne prostore. Urili so lastno finomotoriko (pincetni prijem) in vztrajnost dokončanja izdelka. Nastali so umetniški izdelki prvošolcev.



Sliki 5 in 6: Končni likovni izdelki iz naravnih materialov – prometna vozila
Vir: Lasten

Naravne materiale smo uporabili tudi pri matematiki. Šteli smo koruzna zrnja in primerjali velikostne odnose (kdo jih ima več, kdo

manj, koliko jih potrebujemo, da bosta dva učenca imela enako število zrn ...). Učili smo se pravilen zapis števil. Delo je potekalo po postajah. Učenci so izvajali različne naloge. Na eni izmed postaj so s prsti tipali zapis števil (narejene iz koruze, pšenice, riža, prosene kaše, kamenja). Nalogo smo popestrili z igro »Ugani število.«. Učenci so z zaprtimi očmi tipali prilepljene materiale in ugotavljali, katero število predstavljajo.



Slika 7: Matematična števila narejena iz različnih naravnih materialov

Vir: Lasten

Uporabili smo moko in zdrob, ki smo ju natrosili na pladenj. Učenci so s prsti zapisali določeno število. V tej dejavnosti radi sodelujejo. Pri tem so vadili zapise števil (lahko tudi črk).



Sliki 8 in 9: Pladenj z moko in zdrobom za zapis števil

Vir: Lasten

Pri glasbeni umetnosti velikokrat uporabljamo lastna glasbila. Iz rolic papirja in koruze smo izdelali ropotuljice. Učenci so rolce najprej poljubno okrasili (porisali s flomastri), nato smo jih na eni strani speli s spenjačem. Notranjost rolic smo do tretjine zapolnili s koruzo (ali drugim materialom) ter jo zopet speli. Nastale so ropotuljice, katere smo uporabili kot spremljevalni instrument med petjem pesmic. Uporabili smo jih tudi za ritmična učenja odmevov.



Sliki 10 in 11: Rolice papirja in polnilo ter končni glasbeni izdelki – ropotuljice

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Naravni in odpadni materiali se nahajajo vse okoli nas. Oboje lahko uporabimo pri pouku na zelo veliko načinov. Iz njih lahko likovno ustvarjamo, matematično preštevamo, računamo in izdelujemo telesa ter like, pri književnosti lahko iz njih naredimo lutke in pripomočke, pri glasbeni umetnosti iz njih nastanejo različna zvočila in glasbila ... Učence učimo ponovne koristne uporabe le teh, hkrati pa spodbujamo ustvarjalne spretnosti. Naravne materiale lahko vključimo v vse učne predmete. Praktično uporabne so predvsem v prvi triadi, ko je potreba po igri otrok zelo velika. Preko igre se učijo in praktično izdelujejo nove predmete.

Viri in literatura

1. Bajc, K., (2015). Ustvarjalno eksperimentiranje z likovnimi materiali pri likovnem pouku. (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
2. Ekošola. (2023) Pridobljeno s <https://ekosola.si/predstavitev-ekosole/#1456578361687-748024ac-4d2c> (19. 9. 2023)
3. GOV.SI (2023). *Ravnanje z odpadki*. Pridobljeno s <https://www.gov.si/teme/ravnanje-z-odpadki/> (19. 9. 2023)
4. Jamnik M., Primožič N. (2016). *Odpadki niso smeti*. MEDNARODNA znanstvena konferenca Za človeka gre: družba in znanost v celostni skrbi za človeka (4 ; 2016; Maribor (39–46).
5. Komunalno podjetje Simbio. *Ločeno zbirajmo in reciklirajmo*. Dostopno na: http://www.simbio.si/cache/documents/5416ba7c8cc2a42b463cd6cf/loceno_zbirajmo_in_reciklirajmo.pdf. (9. 5. 2016).
6. Kralj. (2013). *Odličnost ravnanja z okoljem*. Maribor. Založba Pivec; 2013: 33.
7. Lah, A. (1995). Leksikon okolje in človek. Ljubljana: ČZD Kmečki glas.
8. Lakatoš, A., (2013). *Pregled stanja ločevanja odpadkov v občini Šempeter-Vrtojba*. (Magistrsko delo) Univerza v Novi Gorici poslovno-tehniška fakulteta, Nova Gorica.
9. Mladenovič A., (2018). *Odpadki kot vir surovin*. Pridobljeno s https://okoljskidan.gzs.si/Portals/Portal-Okoljski-dan/Vsebine/OD_2018/7_Mladenovic%20in%20Mauko_Okoljski_dan_2018_GZS.pdf
10. Zero Waste. Dostopno na: <http://ebm.si/p/zw/>. (9. 5. 2016)

Sodelovanje strokovnih služb in staršev v času namestitve otroka ali mladostnika v strokovni center

JULIJA RAIŠP, *mag. prof. soc. ped.*

Julija.raisp@gmail.com

Povzetek: Bivanje v strokovnem centru je za vsakega otroka ali mladostnika velika sprememba. Kar naenkrat živi v novem okolju, obkrožajo ga novi ljudje, mogoče je moral zamenjati šolo, z njim se ukvarjajo strokovni delavci. Otrok ali mladostnik je bil nameščen, ker je center za socialno delo presodil, da je potrebno dati predlog za namestitvev. Temu otroku ali mladostniku je zdaj potrebno pomagati, da bo našel pravo pot po kateri bo stopal skozi življenje. Pri tem mu lahko najboljše pomagajo strokovni delavci. V članku se osredotočam na sodelovanje med otrokom ali mladostnikom, njegovo družino in strokovnimi delavci, ki ga obravnavajo. Poudarim pomembnost dobre komunikacije, individualnega pristopa in timskega dela, obenem pa predstavim dva primera dobre prakse sodelovanja v stanovanjski skupini.

Ključne besede: otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, sodelovanje strokovnih služb, mladinski dom, strokovni center

Abstract: Staying in a residential and counselling institution is a big change for any child or adolescent. All of a sudden, they live in a new environment, surrounded by new people, maybe they had to change the school, professional services are working with him. The child or adolescent started living there because the centre for social work judged that it was necessary to submit a proposal for his placement. This child or adolescent now needs to be helped to find the right path to walk through life. Professionals can best help him with this. In the article, I focus on the cooperation between the child or adolescent, his family and the professional services who treat him. I emphasize the importance of good communication, individual approach and teamwork, and at the same time I present two examples of good practice of cooperation in a youth centre.

Keywords: children and adolescents with emotional and behavioural difficulties, cooperation of professional services, youth centre, residential and counselling institution

UVOD

Namestitev v strokovni center je za otroka ali mladostnika in njihove starše velika sprememba. Pogosto so prisotna močna čustva, kot so strah, jeza, razočaranje, dvomi, itd. Pomembno je, da se sodelovanje med družino in strokovnimi službami prične že pred namestitvijo, da je prehod čim lažji. Še pomembneje je dobro in tesno sodelovanje v času namestitve. Starši ali skrbniki, center za socialno delo, vzgojitelji v strokovnem centru, šola in drugi strokovnjaki, ki so vpleteni v obravnavo otroka ali mladostnika, so ključni, da bo pri otroku ali mladostniku prišlo do napredka (s sodelovanjem otroka ali mladostnika). Pomembno je, da se med seboj poznajo in sodelujejo, sploh pa, ko pride do kriznih situacij. Potrebna je redna in jasna komunikacija ter obveščanje o spremembah v vedenju otroka ali mladostnika. Namen članka je približati vsebino in poudariti pomembnost sodelovanja strokovnih služb, ki obravnavajo otroka ali mladostnika, ki je nameščen v strokovnem centru. Za izraz otrok ali mladostnik se v članku uporablja kratica o/m.

Namestitev otroka ali mladostnika s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v strokovni center

V Sloveniji trenutno obstaja 9 strokovnih centrov za vzgojo in izobraževanje o/m s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami. Razdeljeni so po regijah (Strokovni centri za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, b. l.):

Osrednjeslovenska in gorenjska regija:

- Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec
- Vzgojni zavod Kranj
- Vzgojno-izobraževalni zavod Frana Milčinskega Smlednik

Osrednjeslovenska, jugovzhodna, zasavska in spodnjeposavska regija:

- Vzgojnoizobraževalni zavod Višnja Gora
- Mladinski dom Malči Beličeve
- Mladinski dom Jarše

Podravska, pomurska, savinjska in koroška regija:

- Strokovni center Mladinski dom Maribor
- Enota Dom pri osnovni šoli Veržej

Goriška, obalno- kraška in primorsko-notranjska regija:

- Strokovni center Planina

Otroci in mladostniki, ki so vključeni v strokovne centre, tam bivajo in se vključujejo v izobraževalne programe (ki so lahko notranji ali zunanji), lahko pa opravljajo delo, si najdejo zaposlitev. Strokovni center, ki koordinira delovanje strokovnih centrov na določenem področju (glej seznam zgoraj) je pristojen, da za otroke in mladostnike zagotovi najustreznejšo obliko pomoči. Strokovni centri razpolagajo s sledečimi vrstami skupin:

- Stanovanjska skupina, ki deluje po načelu družinske vzgoje. Otroci in mladostniki se izobražujejo v javno veljavnih programih zunaj strokovnega centra,
- Vzgojna skupina, ki praviloma deluje na isti lokaciji, kot

strokovni center. Otroci in mladostniki se praviloma izobražujejo v javno veljavnih programih znotraj strokovnega centra,

- Intenzivna skupina, ki je namenjena otrokom in mladostnikom, ki potrebujejo zaradi težje problematike več pomoči, strukturirano in intenzivnejšo pomoč, več nadzora (Zajec in Pajnik, 2022).

Po Zakonu o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju, nudi »strokovni center otrokom in mladostnikom celostno obravnavo, obenem pa ustvarja ustrezne razmere za doseganje učno-vzgojnih ciljev, preventivno-varstvenih ciljev, kompenzacijskih ciljev ter osebnostnih in psihosocialnih integracijskih ciljev« (ZOOMTVI, 2020 3.člen). V zakonu je zapisanih več načel, izpostavlja bi dva (prav tam):

- Sodelovanje z družino in za o/m pomembnimi osebami ter usmerjenost socialnopedagoške pomoči v življenjsko okolje posameznika.
- Celostna obravnava o/m v obliki timskega dela in sodelovanja strokovnih delavcev različnih področij.

»Otrok in mladostnik se v strokovni center namesti po izvedenem nujnem odvzemu s strani centra za socialno delo v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja ali z odločbo o namestitvi v skladu z zakonom, ki ureja nepravdni postopek in zakonom, ki ureja družinska razmerja, ali z odločbo o izreku vzgojnega ukrepa oddaje v vzgojni

zavod v skladu z zakonom, ki ureja obravnavanje mladoletnih storilcev kaznivih dejanj« (prav tam, 8. člen). S sprejetjem družinskega zakonika v letu 2019 se je spremenila vloga centrov za socialno delo. Le-ti so prevzeli svetovalno in predlagalno funkcijo. Odvzeta jim je bila odločevalna funkcija, ki zdaj pripada sodišču. Center za socialno delo torej predlaga ukrep namestitve o/m v strokovni center, sodišče pa o ukrepu odloči (Čujovič, 2022). Marovič (2018) ugotavlja, da so v praksi vzroki za namestitev o/m posledica večih med seboj so-vplivajočih se dejavnikov. Strne jih v naslednje sklope:

- Neugodno družinsko ozadje (ločitve, bolezni, smrti, psihične težave, različne zasvojenosti, nasilje staršev nad otoki in med sabo, itd.) v povezavi s socialno-ekonomsko-družbeno nepriviligiranostjo (brezposelnost, slabša izobraženost, slabši socialni kapital itd.).
- Težave v šoli (izostajanje od pouka, različno nasilje nad sošolci, neupoštevanje pravil itd.).
- Neugoden vpliv okolja.
- Pripadnost odklonskim vrstniškim skupinam in konzumiranje različnih nedovoljenih substanc.
- Koeksistenca naštetih dejavnikov (medsebojno učinkovanje vseh zgoraj naštetih sklopov).

Ravnatelj strokovnega centra mora za vsakega o/m v roku 8 dni po namestitvi v dom, imenovati strokovno skupino, ki ga bo obravnavala.

V to strokovno skupino so, poleg strokovnih delavcev strokovnega centra, vključeni tudi predstavnik centra za socialno delo in predstavnik šole, ki jo o/m obiskuje. Po potrebi se vključi še druge strokovnjake, ki obravnavajo o/m (center za duševno zdravje, center za preprečevanje odvisnosti itd.) V roku 30 dni od namestitve ta strokovna skupina v sodelovanju s starši in otrokom ali mladostnikom pripravi individualiziran program (prav tam, 11. člen).

Sodelovanje strokovnih služb, družine in otroka ali mladostnika

Čujovič (2022) pove, da je v novem družinskem zakoniku varstvo koristi otroka napisano kot načelo. To pomeni, da smo vsi strokovnjaki, ki kakorkoli prihajamo v stik z o/m, dolžni skrbeti za njegovo največjo korist in med seboj sodelovati. Strokovni delavec iz centra za socialno delo spremlja bivanje o/m v strokovnem centru skozi celotno trajanje ukrepa, udeležuje se timskih sestankov, sodeluje z vzgojitelji in starši. Starši oz. skrbniki imajo v tem obdobju prav tako pomembno vlogo. Otroci ali mladostniki preživljajo vikende in počitnice po večini doma, starši sodelujejo pri zdravstveni obravnavi itd. Pomembno je, da starši sodelujejo s strokovnim centrom, da imajo redne stike s CSD in vzgojitelji ter da si prizadevajo za skupno reševanje težav (Jančič in Kurtović, 2022). Pomembnost sodelovanja med starši o/m, ki so nameščeni v strokovni center, strokovnimi delavci in centri za socialno delo poudarita tudi avtorici Kukovič in Kukovič (2016). Sodelovanje različnih služb je izredno pomembno za doseganje optimalnega razvoja o/m in njegove

družine, ki pogosto potrebuje več strokovne pomoči in več strokovne obravnave. Sodelovanje z družino in strokovnimi službami je pomembno tudi zato, ker se o/m po bivanju v zavodu praviloma vrne nazaj v domače okolje. Za časa bivanja je potrebno doseči ustrezne pogoje in spremembe v družini, da bo vrnitev domov uspešna. Vsi sodelujoči v obravnavi otroka ali mladostnika imajo svojo zgodbo, različna izhodišča in pričakovanja. Pomembno je, da se vsi vključeni v proces obravnave med seboj poslušajo in slišijo (prav tam).

Primer dobre prakse

Zaposlena sem v strokovnem centru, v stanovanjski skupini. V naši enoti biva 8 o/m, sama sem matična vzgojiteljica dvema mladostnikoma. Kot matična vzgojiteljica sem zadolžena za pripravo individualiziranega programa, za sodelovanje s starši, sodelovanje s strokovnimi službami, sodelovanje z zdravstvenimi službami itd. V lanskem šolskem letu sem sodelovala v dveh strokovnih timih. Oba primera dobre prakse bom opisala v nadaljevanju.

Primer št. 1

Mladostnik je bil v stanovanjsko skupino nameščen pred mojim nastopom na delovno mesto. Nameščen je bil zaradi odpovedi rejništva in slabših odnosov v domačem okolju. Ob namestitvi je zamenjal šolo, ima odločbo o usmeritvi.

Novo šolsko leto smo začeli s prvim timskim sestankom. Na sestanek sem povabila vse strokovne službe, ki mladostnika obravnavajo –

razrednika, šolsko psihologinjo, inkluzivno pedagoginjo, center za socialno delo, mamo in očeta. Razen očeta, so se vabilu odzvali vsi povabljeni. Na sestanku smo se pogovorili o ciljih za novo šolsko leto in sprejeli individualiziran program. Mladostnik je aktivno sodeloval pri oblikovanju individualiziranega programa. Tekom leta sem bila v rednem kontaktu s socialno delavko, prav tako z razrednikom in mamo. V kolikor so bile kakšne posebnosti v šoli, me je razrednik o tem takoj obvestil. Če je bilo potrebno, sta me kontaktirali psihologinja in inkluzivna pedagoginja. Sodelovali smo preko e-maila, po potrebi sem odšla v šolo. Preko telefonskih klicev sva bili redno v kontaktu tudi z mamo. Obveščali sva se o vedenju mladostnika v domu in njegovem vedenju v domačem okolju. S CSD sem bila v kontaktu občasno, predvsem glede odhodov mladostnika v domače okolje, njegovem finančnem stanju, šolskem uspehu. Mladostnik je zaključeval zadnji razred osnovne šole, zato je bilo kar nekaj komunikacije tudi z novo srednjo šolo in urejanja nove odločbe o usmeritvi. Zaradi dobrega funkcioniranja mladostnika tekom leta, smo se kot tim sestali samo 2-krat – ob začetku in koncu šolskega leta. Na timski sestanek sem povabila iste udeležence, udeležili so se ga vsi, razen očeta. Na timskem sestanku smo naredili pregled šolskega leta, evalvacijo individualiziranega programa in načrt preživljanja šolskih počitnic. Mladostnik je uspešno zaključil osnovnošolsko izobraževanje in se vpisal v srednjo šolo.

Primer št. 2

Mladostnik je bil v lanskem šolskem letu na novo nameščen v našo stanovanjsko skupino. Pred namestitvijo smo opravili ogled enote, na katerega je prišel skupaj z mamo, socialno delavko in šolsko svetovalno delavko. Posebnost njegove namestitve je bila ta, da je željo po namestitvi v stanovanjsko skupino izrazil sam, zaupal se je šolski svetovalni delavki. Zaupni odnos z njo, je bil celo šolsko leto pomemben varovalen dejavnik. Ob namestitvi je bila prisotna socialna delavka in njegova mama. Kot je bilo zapisano v teoretičnem delu, sem morala v roku 30 dni po namestitvi sklicati timski sestanek, kjer smo sprejeli individualiziran program. Ta tim je bil sestavljen iz: mame, šolske svetovalne službe, razrednika, strokovne delavke iz centra za preprečevanje odvisnosti, socialne delavke in mene. Ker je mladostnik imel težave z alkoholom in prepovedanimi drogami, je bilo še posebej pomembno, da vsi strokovnjaki tesno sodelujemo in se obveščamo o morebitnih posebnostih. S šolsko svetovalno službo sva bili redno v kontaktu preko telefona ali elektronske pošte o njegovih morebitnih spremembah v vedenju. S strokovno delavko iz centra za preprečevanje odvisnosti sva bili v kontaktu glede njihovih obravnav, vzdržnosti od prepovedanih drog in testih na THC. CSD sem redno obveščala o njegovem nazadovanju ali napredku. Z mamo sva se slišali po telefonu, med drugim sva se pogovarjali o njegovem vedenju med vikendi, ki jih je občasno preživljal doma. Tesno sodelovanje različnih služb se je izkazalo pomembno v sredini šolskega leta. Vsi smo začeli opazati, da se je mladostnikovo vedenje

spremenilo, postal je apatičen, v šoli nesramen do punc, začel se je družiti s slabšo družbo. Sklicala sem timski sestanek, na katerem smo se zbrali vsi udeleženi v obravnavo mladostnika (šola, CSD, center za preprečevanje odvisnosti in mama). Mladostnik je s sklicem timskega sestanka ugotovil, da ga imamo vsi »pod budnim očesom« in da se o morebitnih spremembah v njegovem vedenju obveščamo. Na sestanku mu je vsak strokovni delavec povedal svoje videnje njegovega vedenja. Mladostniku je bila dana možnost, da sam predlaga rešitev in nadaljnje korake. Skupaj smo naredili načrt, kako bo popravil svoje vedenje, določili smo tudi sankcije, če se stanje ne izboljša ali se poslabša. Mladostnik je po timskem sestanku napredoval, njegovo vedenje se je izboljšalo. S strokovnimi delavci smo bili še naprej v rednem kontaktu. Konec šolskega leta smo izvedli zadnji timski sestanek, kjer smo skupaj naredili pregled napredka tekom šolskega leta, evalvacijo individualiziranega programa in načrt preživljanja poletnih počitnic. Tudi ta mladostnik je uspešno zaključil osnovnošolsko izobraževanje in se vpisal v srednjo šolo.

Povzetek sodelovanja

Pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami je pomembno, da strokovne službe, starši in mladostniki dobro sodelujemo. Vsi sodelujoči vidimo o/m v različnih okoljih in situacijah, o/m drugače doživljamo. Pomembno je, da si izmenjujemo informacije in izkušnje, saj tako vidimo večjo sliko. Pri mladostniku št. 1 tekom leta ni bilo večjih rizičnih dejavnikov. Vseeno

je pomembno, da smo se strokovni delavci med seboj obveščali in mladostnika skupaj spodbujali k večji samostojnosti in odgovornosti. Pri mladostniku št. 2 je redno sodelovanje strokovnih služb in dobra komunikacija pomagala, da mladostnik ni začel s ponovno uporabo prepovedanih substanc in zapadel v slabo družbo. S tem, da smo ga vsi sodelujoči opozorili na njegovo neprimerno vedenje in mu dali vedeti, da to opažamo, je mladostnik svoje obnašanje izboljšal.

ZAKLJUČEK

Otroci in mladostniki bivajo v strokovnem centru v obdobju, ko se njihova osebnost šele izoblikuje. To pomeni, da preizkušajo meje, iščejo svoj jaz, se poskušajo v novih situacijah. Vzgojitelji imamo nalogo, da o/m v tem občutljivem obdobju usmerjamo, jim svetujemo, pomagamo in jih učimo najti prave, družbeno sprejemljive načine funkcioniranja v družbi. Pri tem nam močno pomaga sodelovanje z družino in drugimi strokovnimi delavci, ki o/m vidijo v različnih situacijah, drugačni luči, kot jih mogoče vidimo mi. Moje mnenje je, da lahko o/m dobro napreduje le, če vsi strokovni delavci in družina sodelujemo kot tim in stremimo k napredku otroka ali mladostnika. To je dobro ponazorjeno v dveh primerih praks. Želim si, da bi tudi v prihodnje dobro sodelovala z vsemi strokovnimi delavci in starši, ki jih bom na svoji vzgojiteljski poti srečala.

Viri in literatura

1. Čujovič, M. (2022). Transkript plenarnih nagovorov. V Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v sistemu pomoči in podpore (str. 7-15). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
2. Kukovič, A. in Kukovič N. (2016). Sodelovanje staršev, centra za socialno delo ter vzgojnega zavoda v času bivanja otroka v vzgojnem zavodu. Socialna pedagogika (Ljubljana), 20 (1/2), str. 97-123.
3. Jančič, S. in Kurtović, R. (2022). Kaj prinaša družinski zakonik in spremembe formacije socialnega dela. V Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v sistemu pomoči in podpore (str. 16-19). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
4. Marovič, M. (2018), Nameščanje in diskurz o (ne)ustreznosti vzgojne pomoči otrokom/mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami v vzgojnih zavodih. V M. Marovič in A. Sinjur, Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov (str. 129-148). Koper: Založba univerze na Primorskem.
5. Strokovni centri za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (b.l.). Pridobljeno s: <https://www.gov.si teme/strokovni-centri-za-otroke-in-mladostnike-s-posebnimi-potrebami/>
6. Zajec, A. in Pajnik, D. (2022). ZOOMZVI - regionalizacija, širjenje programov in novi izzivi funkcionalnosti institucionalnih okvirjev. V Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v sistemu pomoči in podpore (str. 20-25). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko
7. Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). Uradni list RS, št. 200/20. Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>

Socialni razvoj in socialne kompetence predšolskih otrok

KARMEN MIHELČIČ, *dipl. vzg.*
mihelcic.karmen@gmail.com

Povzetek: Otrok je že od rojstva dalje socialno bitje. Na njegov socialni razvoj v prvi vrsti vpliva primarno okolje, kamor spada mati, oče in bratje, sestre. Pojavljajo pa se tudi avtorji, ki trdijo drugače. Pravijo, da na socialni razvoj otrok, na razvoj njihovih kompetenc, močneje vplivajo vrstniki. Po rojstvu se pri dojenčku pojavi prva nenamerna komunikacija – socialni nasmeh. Tekom naslednjih mesecev in otrokovega razvoja, prične z vzpostavljanjem interakcije po lastni želji. Od razumevanja sebe in drugih do skupne vezane pozornosti, socialnega posnemanja. V nadaljevanju sledi pojav anksioznosti, prosocialnega vedenja, kmalu pride do prehoda iz egocentrizma otroka na empatijo, sledijo pa še druga socialno-čustvena stanja. V članku želim predstaviti socialni razvoj v predšolskem obdobju in vpliv razvoja na socialne spretnosti, socialne kompetence otrok.

Ključne besede: socialni razvoj, socialne kompetence, socialne interakcije, socialno-čustvena stanja

Abstract: From birth, a child is a social being. Its social development

is primarily influenced by its primary environment, which includes the mother, father and siblings. However, there are also authors who argue otherwise. They say that children's social development, the development of their competences, is more strongly influenced by their peers. After birth, the first unintentional communication - the social smile - appears in the infant. Over the course of the following months and the child's development, he begins to interact of his own volition. From understanding of self and others to joint attention, social imitation, anxiety, pro-social behaviour, soon there is a transition from egocentrism to empathy, and other socio-emotional states follow. In this article I would like to present social development in preschool and the impact of development on children's social skills, social competences.

Keywords: social development, social competences, social interactions, socio-emotional states

UVOD

Socialne veščine so znane kot ključne za posameznikov uspeh. Z njihovim razvojem se razvija tudi nivo samozavesti in kompetence, katere pa posameznik potrebuje za učinkovitejše reševanje problemov in gradnjo medsebojnih odnosov (Darling-Churchill in Lippman, 2016).

Socialne kompetence in socialni razvoj

Eric Adler je postavil temelje termina pred več kot 30 leti. Izraz »socialne kompetence« je definiral kot veščine dobrega shajanja, najprej sam s seboj, nato pa še v interakciji z drugimi.

Kompetenca pomeni, da se nekdo opremi z znanjem, veščinami in metodami ter jih konstantno razvija z odzivi in ravnanji v posameznih življenjskih situacijah.

Če smo pozitivni do sebe, se sprejemamo, smo zadovoljni s seboj, s tem pozitivno uravnavamo svoja čustva. Posledično lažje gojimo pozitiven odnos do drugih ljudi in okolice, kar nas privede do dobrih odnosov do soljudi, smo cenjeni in spoštovani. Odnos do sebe in okolice pa kažejo tudi predšolski otroci in s tem kažejo tudi njihove socialne kompetence.

Pri vplivu na razvoj otrokovih socialnih kompetenc prihaja pri avtorjih do nasprotij. Nekateri pravijo, da na razvoj najbolj vpliva mama oz.

starši, otrokovo primarno okolje, spet drugi pa pravijo, da imajo na razvoj otrokovih socialnih kompetenc največji vpliv vrstniki.

Na prvi strani najdemo trditve, da odnos med materjo in otrokom močno vpliva na socialni razvoj. Dobri odnosi med njima naj bi pozitivno vplivali na otrokov kasnejši socialni in čustveni razvoj.

Druženje z vrstniki pa naj bi močno vplivalo na otrokov socialni razvoj v predšolskem obdobju, vpliv vrstnikov je izredno pomembna faza socialnega učenja.

Na drugi strani je ena izmed avtorjev tudi Harrisova (2007). Avtorica v knjigi ovrže tri poti, po katerih naj bi se kulturno vedenje prenašalo (pri tem združi socializacijo, razvoj osebnosti in kulturno transmisijo): starševske vzgojne metode, otrokovo posnemanje staršev (torej, vpliv matere oz. staršev) in posnemanje vseh odraslih v skupnosti. Po njenem mnenju je najpomembnejši dejavnik otrokove osebnosti, njegovih vrednot, navad in njegovih prepričanj prav *vrstniška skupina*. Torej, otrok naj si ne bi želel postati uspešen odrasel, temveč uspešen otrok. To teorijo prenese na »model« zapornika – zapornik naj si ne bi želel postati paznik, temveč uspešen zapornik – to pa se nauči od svojih »vrstnikov«, zapornikov. Poleg omenjenega primera svojo teorijo podkrepi tudi s tem, da tako kot druge primare, tudi »človeške mladiče«, otroke, privlačijo njim podobni, njim podobni po starosti.

Vrstniško skupino pa lahko povežemo z *vrstniško socialno skupino*, o kateri govorita tudi Marjanovič Umek in Zupančič (2004).

Dojenček in malček

Otrok je že od rojstva dalje socialno bitje (raje posluša človeški glas od drugih zvokov, raje gleda človeški obraz od drugih predmetov). Njegovo prvo naravno okolje, v katerega se rodi, je družina: mama, oče, brat ali sestra. Prav tu, v svoji družini, se otrok prične učiti vzpostavljanja odnosov, socialnih stikov, ki prav tako predstavljajo tudi začetek komunikacije s čustvi, sprva neverbalno (pogled, nasmeh, gesta) nato tudi verbalno. Sčasoma v otrokovo okolje vstopa več oseb, širša družina, vrtec z vrstniki in vzgojitelji.

Zupančič (2004) pravi, da že novorojenček prepoznava temeljna čustva iz obraza: veselje, zanimanje, presenečenje, strah, jezo, žalost in gnus. Dokaz za prepoznavo je dojenčkovo posnemanje vedenja oz. izrazov. Dva dni star dojenček namreč že posnema izteg jezika, šobljenje, odpiranje ust ... V prvih tednih se dojenček že odziva na obraz, prijeten zvok ipd., in sicer s t. i. socialnim nasmehom. Od drugega meseca dalje dojenček že vzpostavlja stik iz oči v oči, ritmično in zaporedno se odzove na partnerja (nasmeh, odpiranje ust, premikanje ustnic in jezika, pojavi se t. i. predgovorno vedenje, gibi rok, vokalizacija). Dojenček je že sposoben prekiniti in vzpostaviti interakcijo nazaj. Prepoznavanje oseb naj bi dojenček pokazal s tem, da odloženo posnema gesto nekoga, npr. naslednji dan). Med tretjim

in četrtem mesecem dojenček že prične z opazovanjem samega sebe v ogledalu tako, kot se zaveda partnerjeve pozornosti (osebe, ki je z njim v interakciji), ki je prav tako namenjena njemu – dojenček pogleda sebe v ogledalu/partnerja, umakne pogled in nato s ponovnim pogledom v ogledalo/k partnerju, ponovno vzpostavi interakcijo. Do šestega meseca se dojenček že zave, da sta si njegova dejavnost in dejavnost v ogledalu identični – rečemo, da se pojavi diferenciacija razumevanja sebe. V tem času se že vzpostavlja nekakšna komunikacija z vrstniki, kot npr. dotik, nasmeh, vokalizacija, pojavlja se sodelovalna igra, »skrivanje«, kljub temu pa je otrok še vedno pozoren le na eno osebo ali en predmet, ne na oboje hkrati. Med sedmim in osmim mesecem otrok pri interakciji že začne uporabljati predmete, posega po predmetu, katerega ima nekdo drug, posnema rokovanje s tem predmetom. Pojavi se igra »dam-daš«. Dojenček si pozornost, največkrat nasmeh, že želi pridobiti s svojimi dejanji, ki vključujejo pretirano vedenje. Od devetega meseca dalje se v socialnem vedenju dojenčka zgodi revolucija: razvije se skupna vezana pozornost (dojenček je zmožen biti pozoren na partnerja in na njegov predmet hkrati), razumevanje sebe in drugih, socialno posnemanje (posnemanje namere odraslega v dejavnosti) in socialno sklicevanje (iskanje informacij o predmetu pri partnerju – je nevarno ali prijetno in deljenje svojega pozitivnega počutja s partnerjem). Dojenček sprva preverja partnerja, če je tudi on pozoren na isti predmet, pri enajstih mesecih se ta pozornost

nadgradi, dojenčka že zanima, na kaj je partner pozoren, mu sledi s pogledom.

Po prvem letu, v obdobju malčka, se pojavi vedenje s katerim malček sam usmerja partnerjevo pozornost na predmet, zgodi se nadgradnja dojenčkove želje, da partner zanj nekaj stori, hkrati pa se še vedno zaveda, da ima nek cilj, katerega skuša doseči, sedaj se zave, da lahko cilj doseže na več načinov. Po prvem letu pa nekje do zgodnjega otroštva se že pojavi PREVIDNOST in ANKSIOZNOST (pojav predvsem separacijske anksioznosti, ki nastane kot posledica ločitve od mame – otrok se drugih »boji«, ker tam ni mame, kar zanj pomeni, da ni ugodja in zadovoljevanje potreb). Proti tretjemu letu se že pojavlja PROSOCIALNO VEDENJE (kasneje opišejo LaFerniere in drugi v Lešnik), narašča vedenje po posedovanju predmetov in ljudi.

Zgodnje otroštvo

Zgodnje otroštvo predvidoma poteka med tretjim in šestim letom. V zgodnjem otroštvu se razvijejo nove oblike socialnih interakcij in socialnih kompetenc: sposobnost komuniciranja, recipročnost, empatija in skupno reševanje problemov. Pozitivno socialno vedenje narašča od tretjega leta dalje, upada delež agresivnega vedenja, več je neposrednega pogovora in lažje je doseganje ciljev. Otroci prehajajo iz egocentrizma na empatijo (opisano kasneje). Otroci v tem obdobju prijateljstvo že razumejo kot dlje trajajoč odnos, ki vzdrži tudi posamezne medsebojne spore in konflikte (ločimo konstruktivne konflikte in destruktivne konflikte – prvi pomenijo

soočanje s problemom, ki je povzročil konflikt, drugi pa pomeni nesoočanje s problemom, ki je povzročil konflikt, ampak reševanje samega konflikta), s skupnimi cilji in recipročnostjo. (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

LaFerniere in drugi (v Lešnik, 2005) v svojem prispevku izpostavijo tri sklope socialnih kompetenc otroka: malčkovo splošno čustveno prilagajanje na socialno okolje, vrstniška interakcija in interakcija z odraslimi. Pa pogledjmo malo podrobneje.

1. Čustveno prilagajanje na socialno okolje se odraža kot:

- otrokovo splošno razpoloženje v socialnem okolju se kaže kot VESELJE (se smeji, je dobre volje, dobro razpoložen, sodeluje, je aktiven v dejavnostih in igrah) ali POTRTOST (je slabe volje, negativno razpoložen, žalosten, utrujen, nesrečen, potr, primanjkuje mi zanimanja za dejavnosti in igro);
- otrokov občutek varnosti v socialnem okolju (doma/zunaj družine) se kaže kot ZAUPLJIVOST (ima občutek varnosti, je radoveden, sproščen, zaupa vase) ali ANKSIOZNOST (plašen, pretirano zaskrbljen, zadržan do ljudi in stvari, pojav nezrelih vedenj kot npr. hrizenje nohtov, močenje hlač; prevladuje igra brez interakcije, poteka opazovalna in vzporedna igra – kljub temu ni anksioznosti v samostojni igri in v tem primeru anksioznost odraža pozitivne kvalitete, katere ne pomenijo socialnega umika);
- otrokova sposobnost spoprijemanja z izzivi in frustracijami v socialni skupini se kaže kot STRPNOST (sposoben nadzorovati svoja negativna

čustva na zrel in ustrezen način, se prilagaja izzivom in težavam) ali JEZA (razdražljivi, vzkipljivi, razburjeni – predstavlja najbolj zavrnjeno skupino otrok).

2. Vrstniška interakcija se odraža kot:

- otrokovo vedenje/obnašanje kot del vrstniške skupine se kaže kot VKLJUČEVANJE (dejaven, priljubljen, zaželen) ali OSAMLJENOST (ločen, se ne odziva na vrstniška povabila k igri, druženju);

- otrokovo upoštevanje perspektive vrstnikov se kaže kot PROSOCIALNOST (deluje v prid drugim brez pričakovanja koristi zase) oz. po besedah Zupančičeve (2004) EMPATIJA (razume sebe in druge, kar je pogoj za razvoj socialnih interakcij med vrstniki) ali EGOIZEM (se osredotoča nase, ne upošteva drugih pobud in predlogov, pozornost iz drugih poskuša usmeriti vase);

- mera, do katere se otrok vede agresivno do drugih (predvsem v konfliktnih situacijah) se kaže kot MIRNOST (ni agresiven, ne prizadene drugih, išče ustrezne rešitve konflikta) ali AGRESIVNOST (povzroča telesno in materialno škodo, tepe, grize, cuka, brca, ima omejene sposobnosti reševanja konflikta).

3. Interakcija z odraslimi se odraža kot:

- otrokovo sodelovanje v interakciji se kaže kot SODELOVANJE (nekonflikten v odnosih z odraslimi, spoštuje avtoriteto, pomaga, vključi odraslega v svojo dejavnost) ali NASPROTOVANJE (kljubuje, je konflikten, se upira avtoriteti odraslega, kljubuje navodilom);

- stopnja otrokove samostojnosti se kaže kot SAMOSTOJNOST (izzive in težave najprej poskuša rešiti sam, je učinkovit v novih situacijah in

jih je vesel) ali ODVISNOST (neprestano išče pozornost odraslega, boječ v novih situacijah, ob težavah se uda, zahteva pomoč odraslega).

Prevladovanje pozitivnih socialno-čustvenih stanj (1., 2., 3.) kaže na splošno socialno prilagojenost, intenzivnost le teh pa določa njihovo socialno kompetentnost. Socialno kompetentni otroci imajo visoko razvite socialne spretnosti in so bolj priljubljeni.

Ob koncu predšolskega obdobja se otrok že zaveda, da deluje v skupini kot posameznik, ki je podoben drugim, a se od njih loči po nekaterih lastnostih (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Vloga vzgojitelja pri spodbujanju socialnega razvoja predšolskih otrok

Tudi vzgojitelji imamo velik vpliv na socialni razvoj predšolskih otrok. Pri načrtovanju dela v vrtcu se lahko opremo na načela Kurikuluma (1999), ki se vežejo na socialni razvoj otroka:

- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino;
- oblikovanje pogojev za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik;
- večje upoštevanje in spoštovanje zasebnosti ter intimnosti otrok;
- dvig kakovosti medsebojnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi v vrtcu.

Na razvoj otrokovih socialnih sposobnosti in posledično socialnega

razvoja najlažje vplivamo z vzorom, igro (spoznavne, povezovalne, socialne, sodelovalne, igre vlog, igre s pravili, didaktične gibalne in rajalne), s komunikacijo, preko pravlji. Naučimo jih lahko uporabe vljudnih besed, aktivnega poslušanja, izražanja čustev, podamo konkretna navodila za vedenje v družbi in ustvarimo več socialnih priložnosti, se pogovarjamo in povezujemo različna vedenja s posledicami, podamo kritike, komplimente in pohvale (da se jih otrok nauči dati in sprejeti). Otroke spremljamo, opazujemo, spodbujamo, jih po potrebi usmerjamo in poskrbimo, da so aktivno vključeni.

ZAKLJUČEK

S starostjo otroka, dozorevanjem in razvojem njegovih mentalnih sposobnosti, se torej njegovo razumevanje notranjega in zunanjega socialnega sveta spreminja in razširja. S tem se praviloma povečujejo tudi njegove socialne kompetence, katerih pokazatelj pa je otrokovo odzivanje v odnosih s sovrstniki. Otrok v obdobju od rojstva pa vse do šole naredi velik korak v socialnem razvoju. Nanj vplivamo vsi, starši, bratje in sestre, drugi odrasli, kasneje vrstniki, vzgojitelji. Začne se z nehoteno, refleksno interakcijo in se razvije v paleto socialno-čustvenih stanj. Od zavedanja samega sebe, do zavedanja drugih, vzpostavljanje prvih prijateljstev, ki še niso prava prijateljstva, pa vse do pravega pomena prijateljstva. Otroci se različno odzivajo na socialna okolja, vzpostavljajo različne vrstniške interakcije in interakcije z odraslimi. Ob vstopu v vrtec se večkrat srečamo z anksioznostjo, predvsem separacijsko. Pri tem je pomembno, da se

otroku približamo v njegovi višini, saj s tem zmanjšujemo strah pri otroku. Kmalu se pojavi prosocialno vedenje, ko otroci prestopijo mejo egocentrizma. Jezni, agresivni in egoistični otroci so kmalu v družbi vrstnikov manj zaželeni in so splošno slabše socialno prilagojeni. Veseli, empatični in mirni (neagresivni) otroci, pa so v nasprotju zelo zaželeni, drugi otroci jih želijo posnemati, si želijo njihove družbe, prav tako pa ta stanja kažejo na to, da je otrok splošno bolj socialno prilagojen.

Viri in literatura

1. Bahovec, E., D., Jontes, B., Kastelic, L., Vonta, T. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.
2. Darling-Churchill, K. E. In Lippman, L. (2006). *Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement*. Journal of Applied Developmental Psychology. Pridobljeno dnje 15. 9. 2023 iz <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397316300053>.
3. Harris, J. R. (2007). *Otroka oblikujejo vrstniki: Sporočilo za starše, ki preceňujejo svoj vpliv*. Ljubljana: Orbis.
4. Lešnik, V. (2005). *Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in kompetentnost otrok*. Psihološka obzorja, 14(4) (107–128).
5. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Socialni in moralni razvoj v zgodnjem otroštvu*. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.): *Razvojna psihologija*. Ljubljana. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete (363–381).
6. Zupančič, M. (2004). *Socialni razvoj dojenčka in malčka*. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.): *Razvojna psihologija*. Ljubljana. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete (255–277).

Večplastnost težav pri učencih iz ranljivih skupin

KLAVDIJA PANJAN, *univ. dipl. soc. ped.*

klavdija.panjan@poldestrazisar.si

Povzetek: Namen prispevka je prikazati težave, s katerimi se srečujejo učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Pri delu z učenci s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli ugotavljam, da v večini primerov ni največja težava njihova opredelitev, zaradi katere so dobili odločbo o usmerjanju, temveč so njihove težave spekter vseh dejavnikov, ki jih obkrožajo. Zaradi obsega in raznolikosti težav je delo z učenci s posebnimi potrebami zelo kompleksno. Zelo pomemben je vpliv njihovega socialnega okolja, družine, v kateri odraščajo ter raznolikost težav, s katerimi se soočajo. Prispevek vsebuje teoretična izhodišča ter tudi izkušnje iz prakse, torej izkušnje pri vključenosti učencev v ure dodatne strokovne pomoči in v razred oziroma vrstniško skupino.

Ključne besede: ranljivi otroci, dodatna strokovna pomoč, otroci s posebnimi potrebami, osnovna šola

Abstract: The purpose of this article is to show problems of students with special needs in elementary school. At work with students with special needs I recognize that their diagnose isn't the biggest problem but there are so many factors which influence on them. Work with student is complex because of diversity and extensiveness of problems. Influence of social environment, family and spectrum of problems of these children are so important. The article includes theory and practical experiences with work with children on additional professional assistance and on their participation in the class.

Keywords: children at risk, additional professional assistance, children with special needs, elementary school

UVOD

Šola je prostor, ki pod svoje peruti vzame vse otroke. Čisto vse. Tiste, ki radi hodijo čez šolski prag in tiste, ki bi se pred njim najraje obrnili in odšli domov. Tiste, ki jim šola predstavlja stisko in tiste, ki jim je šola v veselje in izziv. Tiste, ki so uspešni brez najmanjšega navora in tiste, ki se trudijo noč in dan, da bi bili uspešni, a jim to uspeva stežka ali pa sploh ne. Tiste, ki se v šoli počutijo dobro in sprejeto in tiste, ki tičijo v kotu in odštevajo minute do konca pouka. Včasih šola pomeni zavetje, varnost, včasih pa (še dodatno) stisko in bolečino. Vsi učenci s težavami so ranljivi otroci, posebna skupina so učenci s posebnimi potrebami. Ker je moje delo tesno povezano s temi učenci, se bom v prispevku osredotočala predvsem nanje, seveda pa se s podobnimi težavami soočajo tudi nekateri učenci brez odločb o usmerjanju, ki pogostokrat ostanejo neopaženi. Učenci s posebnimi potrebami se pogosto soočajo s stiskami v šoli in izven nje. Otroci s posebnimi potrebami so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) opredeljeni kot 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.

V vlogi socialne pedagoginje na delovnem mestu učiteljice za dodatno strokovno pomoč opažam večplastnost težav, s katerimi se soočajo učenci s posebnimi potrebami. Poleg opredelitve, zaradi katere so usmerjeni v prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo, jih ovirajo še dodatne težave, ki predstavljajo dodaten dejavnik tveganja zanje. Zelo pomembno je, da smo kot strokovni delavci, ki moramo zavzeti varovalno vlogo za ranljive učence, pozorni na vse dejavnike, ki vplivajo na učenčevo delovanje in nanj gledamo celostno – ne le kot na učenca z določenim primanjkljajem, temveč na učenca v celoti, torej z vsemi njegovimi močnimi področji, z vsemi šibkostmi in umeščene v socialno in družinsko okolje. Pomembno je, da smo na ranljive otroke pozorni že v zgodnjem otroštvu in ne šele, ko otrok pridobi odločbo o usmerjanju. Nujno je, da učencem prisluhnemo in začutimo njihove težave, morda smo edini v njihovem življenju, ki smo to pripravljeni storiti.

Inkluzija in izvajanje dodatne strokovne pomoči

Z uvedbo inkluzije na področju vzgoje in izobraževanja se v redne osnovne šole začnejo vključevati tudi učenci s posebnimi potrebami. To je pripomoglo k manjši stigmati in manjši segregaciji otrok s posebnimi potrebami. Že prej so se sicer nekateri učenci s posebnimi potrebami vključevali v redne osnovne šole po načelu integracije, a se je z inkluzijo spremenilo to, da se je učencem s posebnimi potrebami tudi prilagajal učni proces in omogočilo dodatno

strokovno pomoč. Z vidika inkluzije je potrebno na vse učence gledati kot na učeče se posameznike z enakimi pravicami, a različnimi potrebami (Peček in Lesar, 2006, str. 13). Z uvedbo inkluzivnega pristopa je v šolah začela potekati tudi dodatna strokovna pomoč za na novo vključene učence s posebnimi potrebami. Opara (2015) opredeli namen dodatne strokovne pomoči in prilagoditev zagotavljanje enakih možnosti, kot jih imajo njihovi vrstniki, kar je temeljna zahteva pravične ter demokratične družbe. Sama dodatno strokovno pomoč izvajam v razredu ali individualno, včasih tudi v paru ali manjši skupini. Pri starejših učencih dodatno strokovno pomoč največkrat izvedem v individualni situaciji, saj bi mu moja prisotnost v razredu verjetno predstavljala stigma in bi ga tako potisnila v še slabši položaj. Hkrati pa se na individualni uri lažje umiri, lažje ohranja pozornost, zagotovljena je večja intima za pogovor o kočljivih situacijah, kar se mi zdi še posebej pomembno pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Pri starejših učencih se v razred vključujem z vodenjem delavnic socialnih veščin ali kot pomoč vsem učencem v razredu, da otrok z odločbo o usmerjanju ni izpostavljen. Dragocene so tudi izkušnje iz dni dejavnosti, ko jih lahko vidim v realnih socialnih interakcijah ter tako tudi iz druge perspektive opazujem njihove pristope in reakcije v odnosih z vrstniki in učitelji. Pri mlajših učencih pa sem prisotna tudi v razredu in se tako lahko odzovem v konkretnih situacijah, opozorim na neustrezno vedenje, spodbudim k ustreznemu, omogočim umik učenca, če je dražljajev preveč ali če se odzove pretirano emotivno. Dodatna strokovna

pomoč zajema delo z učencem, in sicer pomoč pri premagovanju primanjkljajev, učno pomoč, sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci (učitelji, ostali izvajalci dodatne strokovne pomoči v šoli, zunanji strokovnjaki ...) in s starši. Temu da pomen tudi Skalar (1993), ki poudarja, da socialni pedagog ne dela le z učencem, temveč tudi s starši, učitelji in tudi z razredom, saj so ti deli pomoči med seboj tesno povezani. Osebnostno se mi zdi najtežji del izvajanja pomoči ravno sodelovanje s starši, kadar iz njihove strani ni pripravljenosti na sodelovanje in takrat se večkrat znajdemo v dilemi, kako pristopiti do staršev, da se bodo čutili udeležene pri pomoči, koliko časa jim dati za razumevanje otrokovih težav in svojega vpliva na delovanje otroka ter hkrati v čim krajšem času otroku omogočiti ustrezno pomoč, čeprav nas starši včasih pri tem zavirajo.

Ranljivi učenci in večplastnost njihovih težav

Ranljivi učenci so otroci z enim ali več dejavniki tveganja, ki vplivajo na njihov uspeh v šoli in zdrav psihosocialni razvoj. Dejavniki so lahko biološko ali socialno pogojeni. Otroci se še toliko bolj ranljivi od odraslih, saj nimajo vpliva na spreminjanje ali odstranitev dejavnikov, ki imajo negativen vpliv na njihov razvoj. Učenci s posebnimi potrebami so pogosto manj učno uspešni, saj njihova težave tudi pomembno vplivajo na njihov učni uspeh. M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) pravita, da so ocene merilo učne uspešnosti v celotnem formalnem izobraževanju, kjer ocenjevanje napredka učencev poteka preko primerjanja učenčevih dosežkov s temeljnimi

standardi znanja v učnih načrtih. Ocene se pogosto znižajo, kadar na učenca vpliva več dejavnikov tveganja. Dejavnike delimo na notranje in zunanje dejavnike; notranje delimo na fiziološke (zdravstveno stanje, delovanje čutil, delovanje živčnega sistema, počutje ...) in psihološke (intelektualne zmožnosti, stil učenja, motivacija za učenje, osebnostne lastnosti ...), zunanje pa delimo na fizikalne (prostor za učenje, svetloba, temperatura, hrup ...) in socialne dejavnike (socialno-ekonomski status družine, odnosi v družini in v okolju ...). (Marentič Požarnik, 2000; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Učenci s posebnimi potrebami so pogosto opredeljeni z eno ali morda dvema opredelitvama, ob svojem delu pa opažam, da imajo pogosto veliko več težav, kot jih imajo opredeljenih v odločbi. Na primer, učenec je opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, izhaja pa tudi iz disfunkcionalne družine, ki njegove težave še stopnjuje. Včasih ti dodatni dejavniki igrajo odločilnejšo vlogo pri uspehu oziroma neuspehu učencev. Tudi rezultati raziskav potrjujejo, da gre pri pojasnjevanju šolskega (ne)uspeha za interakcijo med dejavniki okolja in individualnimi značilnostmi otrok (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006). M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) pojasnjujeta, da se učinki različnih dejavnikov učne uspešnosti lahko kopičijo, torej se ob združevanju več dejavnikov tveganja lahko vzpostavi tako imenovani začarani krog učne neuspešnosti učenca. Učenec tako ne vidi več izhoda, s padanjem ocen zelo pada tudi motivacija za učenje, niža se samopodoba in učenec se začne izogibati obveznostim in morda tudi obiskovanju

šole. To lahko privede tudi do hudega odpora do šole. Odklanjanje šole je pogosto povezano z resnimi in neugodnimi posledicami [2], vključno z učnim neuspehom, družinskimi težavami, težavami v medvrstniških odnosih, dolgoročno pa tudi z zmanjšanimi priložnostmi za nadaljevanje izobraževanja, težavami pri zaposlovanju, težavami z medosebnimi odnosi in povečanim tveganjem za pojavljanje psihiatričnih bolezni (Janjušević, 2019). Z odporom do šole se srečujejo tudi nekateri učenci s posebnimi potrebami. To se je dalo opaziti tudi pri šolanju na daljavo. Nekateri učenci so imeli pri delu na daljavo veliko manj ali celo nič kontrole ter spodbud in sploh niso bili motivirani za delo. Spet drugi, ki imajo odpor do šole kot ustanove in imajo doma veliko podpore, so od doma delali veliko boljše kot v šoli, saj ni bilo prisotnih motečih dražljajev in so bili spodbujani in kontrolirani iz strani ene osebe. Ravno socialni dejavniki imajo po mojem mnenju zelo velik vpliv na uspešnost učencev s posebnimi potrebami, saj so to učenci, ki pogosto potrebujejo v šolsko delo vložiti več truda za enak uspeh, ki bi ga njegov sovrstnik brez težav dosegel z nič ali manj truda. Ravno zato je zelo pomembno učenčevo socialno okolje, saj spodbude iz družine lahko pomembno pripomorejo k večji motiviranosti, boljšemu učnemu uspehu in boljši samopodobi. Temu pritrdi tudi M. Jurišević (2006), ki pravi, da se motivacijski vzorci bolj kot na podlagi lastnih sposobnosti oblikujejo na podlagi odnosov med otrokom in socialnim okoljem, ki spodbujajo ali zavirajo motivacijo za učenje. Največji vpliv pri socialnih dejavnikih igra ravno vpliv družine, kamor

spadajo socialno-ekonomski status družine, odnosi v družini in izobrazba staršev. Različne raziskave potrjujejo, da so uspešnejši otroci, ki izhajajo iz družin z boljšim ekonomskim položajem in imajo bolj izobražene starše (Marjanovič Umek idr. 2007; Peček in Lesar, 2006; Pergar – Kuščer, 2003; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Primer dobre prakse

Največji izziv se mi zdijo učenci, ki imajo kombinacijo več težav, primer je deček, ki je opredeljen kot otrok z delno izgubo sluha, ob tem pa ima še slabše intelektualne sposobnosti, izhaja iz ločene družine s popustljivo in hkrati zelo zaščitniško vzgojo. Deček ima zelo šibko besedišče, saj starši prihajajo iz drugega jezikovnega območja, hkrati pa je za to vzrok tudi neredna uporaba slušnega aparata. Učenec ima tudi slabše sposobnosti na področju organizacije šolskih potrebščin, dela za šolo in učenja. Zaradi neuspehov, ki jih doživlja na učnem področju, in posledično nizke samopodobe, se že dlje časa kažejo tudi vedenjske težave. Strokovnjaki z njim delamo intenzivno in kontinuirano, a včasih je težko presoditi, katero področje težav ima prioriteto, saj je vse primanjkljaje težko premagati v nekaj urah tedensko. Med izvajalci dodatne strokovne pomoči smo vpeljali vsakodnevno komunikacijo, da se med seboj dogovarjamo, katera področja bomo krepili. Seveda pa se vsak strokovnjak še posebej posveča svojemu področju, ki pa ga povežemo z učnimi vsebinami, saj učenec potrebuje veliko ponovitev za zapomnitev besed ali postopkov. Sama z njim veliko delam na področju ustreznega vedenja

preko iger vlog, pogovora, reševanja konfliktnih situacij, spoznavanja s tehnikami umirjanja, hkrati pa del svoje ure namenim tudi učni snovi, saj ima učenec tukaj ogromne primanjkljaje, ki le še krepijo njegovo slabo samopodobo. Ravno zato skupaj tudi utrjujemo snov, izdelujemo pripomočke za uporabo pri pouku, saj vemo, da je učna samopodoba zelo pomembna za pozitivno dojetje samega sebe. Ker ima učenec skupek več težav, bi za konkretne rezultate morali z učencem delati vsakodnevno več ur oziroma bi morali enako početi tudi doma. Ravno tu pa se pojavi težava, saj bi deček doma potreboval veliko utrjevanja, spodbud in primernih vzgojnih prijemov, česar žal ni. V študiji Flere in sodelavci potrjujejo, da so učni dosežki pomembno povezani z odnosom staršev in otrok v primeru, da starši otroka podpirajo, ga v ustrezni meri nadzirajo in mu nudijo bližino (Klanjšek, 2010). S starši je potrebno vzpostaviti dobro sodelovanje, se z njimi srečevati redno in tudi njih spodbujati in opolnomočiti ter jim nuditi oporo, saj imajo verjetno podobno negativne izkušnje kot njihovi otroci. Z njimi je treba deliti naše pozitivne izkušnje pri delu z njihovim otrokom, predlagati konkretne ideje za izvajanje pomoči v šoli in doma. Dati jim moramo čas za spoprijemanje z otrokovimi težavami ter jih vključiti v sodelovanje pri uresničevanju ciljev individualiziranega načrta. Seveda pa moramo individualno presoditi, koliko časa jim lahko damo na razpolago, da s tem ne naredimo škode otroku. V kolikor starši niso pripravljeni na sodelovanje ne glede na naš trud, se osredotočimo na pomoč otroku in ga skušamo tekom dodatne strokovne pomoči okrepiti z veščinami

za čim samostojnejšo skrb zase. V tem primeru smo se s staršema dogovorili o mesečnih sestankih, kjer smo skupaj redno spremljali dečkov napredek ter iskali rešitve ter v to aktivno vključili tudi oba starša. Ko sta se vključila v delo z otrokom, sta tudi sama uvidela, da učenec ne zmore kvalitetno slediti učnemu programu, kar ima močan vpliv na vedenje in tudi dinamiko družine. Brez pobude za sodelovanje ter njunega uvida bi bil postopek daljši, saj bi bili s staršema na nasprotnem bregu ter bi težko našli skupno in predvsem optimalno rešitev za otroka. Če učenec ni uspešen v osnovni šoli, lahko to tudi bistveno vpliva na njegovo nadaljnjo življenjsko pot, saj ob neuspehu izgubi možnost za nadaljnjo izobrazbo in pridobitev poklica. Takšen učenec potrebuje veliko spodbud in pomoči za ponovno vzpostavitev šolskega dela in ponovno pridobivanje pozitivnih izkušenj, da bi bil motiviran za učenje.

ZAKLJUČEK

Pri delu z učenci s posebnimi potrebami opažam večplastnost težav, s katerimi se soočajo on in tudi mi, strokovnjaki. V življenju pogosto poleg svoje prvotne težave, zaradi katere so opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, naletijo še na mnoge druge ovire, ki jim otežujejo ali onemogočajo napredek in uspeh. Pomembno je, da strokovni delavci, ki delamo z učencem (izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji, svetovalni delavci), na učenca pogledamo celostno in smo pozorni na vse dejavnike, ki nanj vplivajo. Krepiti moramo varovalne dejavnike, dejavnike tveganja pa skušamo čim bolj omiliti

ali kompenzirati. Menim, da smo izvajalci dodatne strokovne pomoči most med vsemi udeleženi, torej med učencem, starši, učitelji in je naša najpomembnejša naloga učenca opremiti z veščinami, ki mu bodo olajšale šolanje (in kasneje življenje), ga razumeti ter na drugi strani tudi argumentirano zagotavljati njegove prilagoditve ter usmerjati komunikacijo med učitelji, starši in nami. Zelo pomembno je, da so v delo z učencem tesno vključeni tudi starši. Potrebno je, da jih razumemo, hkrati pa jih moramo vključiti v skrb za premagovanje ovir svojega otroka. Zavedati se moramo, da starši lahko pomembno pripomorejo k doseganju ciljev pri otroku s posebnimi potrebami, če so pripravljeni in zmorejo sodelovati. Vsak učenec je individuum in nanj moramo tako tudi gledati. Vsak ima svoja močna in šibka področja, vsak ima svoje potrebe in posebnosti. Omogočiti mu moramo pogoje, v katerih bo lahko napredoval, se krepil v odnosih in osebno rasel. Pri vsakem od njih je potrebno najti način, ki mu ustreza ter z njim vzpostaviti odnos, na katerem skozi delo lahko gradiš temelje ostalih veščin, ki jih mora učenec še usvojiti.

Viri in literatura

1. Janjuševič, P. (ur.). (2019). *Odklanjanje šole – preprečevanje, prepoznavanje in pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
2. Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
3. Klanjšek, R. (2010). Družinski procesi in družinska struktura ter šolska uspešnost. V S. Flere (ur.), *Kdo je uspešen v slovenskih šolah?* (str. 47-61). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

4. Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16 (3), str. 27-48.
5. Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Šolska ocena-koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15 (4), str. 25-52.
6. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
7. Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
8. Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost?*. Ljubljana: Založba Sophia.
9. Pergar – Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialno-ekonomski status iz perspektive razvojnih različnosti. V M. Peček in C. Razdevšek Pučko (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 99-116). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
10. Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009): *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Skalar, V. (1993). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja, vzgoja, prevzgoja*, 10 (13), str. 36-44.
12. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list RS, št. 58/11 (22. 7. 2011). Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Vloga pouka slovenščine pri prepoznavanju in preprečevanju medvrstniškega nasilja

NATAŠA REBEC LUKŠIČ, *profesorica slovenščine in geografije*
natasa.rebec-luksic@os-zagradec.si

Povzetek: Medvrstniško nasilje v šolah je težava, prisotna v državah po vsem svetu. Učenci, ki doživljajo fizično ali psihično nasilje, o tem velikokrat iz različnih razlogov molčijo, pedagoški delavci pa težko presodimo, ali gre za konflikt ali nasilje. Ob sleherni zaznavi nasilja med vrstniki moramo takoj učinkovito in ustrezno ukrepati, prav tako pa moramo veliko pozornosti nameniti osveščanju mladih o nasilju. Učiteljice in učitelji znotraj strokovnih aktivov iščemo možnosti, kako sistematično vnašati preventivne dejavnosti v učni program oziroma v učne načrte svojih predmetov, da bi zgradili šolo, v kateri se vsi učenci dobro počutijo in v kateri velja ničelna toleranca do nasilja. Pri pouku slovenščine preko obravnave skrbno izbranih literarnih del slovenskih ali tujih avtorjev učence vključujemo v aktiven pogovor o nasilju med mladimi, o vzrokih za nasilno vedenje, kako naj žrtev nasilja in opazovalci ravnajo in kako bi lahko morda nasilje preprečili. S tovrstnimi aktivnostmi se pri otrocih krepi emocionalna pismenost, s katero znajo prepoznati in razumeti lastna čustva ter jih obvladovati

v različnih kontekstih vrstniških interakcij, hkrati pa uspejo prepoznati čustva drugih in skladno s tem izbirati nenasilna vedenja.

Ključne besede: nasilje, nasilje v šoli, slovenščina, literarna dela, učni načrt, kultura nenasilja, emocionalna pismenost

Abstract: Peer violence in schools is a problem continuously present in countries around the world. Students who endure physical or psychological abuse often choose to suffer in silence, driven by a variety of reasons. This makes it challenging for educators to distinguish between conflicts and genuine acts of violence. In case of any perception of violence between peers, we must immediately take effective and appropriate action, and we must also pay a lot of attention to raising awareness among young people about violence. Teachers, armed with their professional expertise, are actively looking for ways to systematically integrate preventive activities into the curriculum or subject matter, fostering a school environment where all students thrive, and violence is met with zero tolerance. In Slovenian language lessons, through the discussion of carefully selected literary works by Slovenian or foreign authors, students are included in an active conversation about youth violence, the causes of violent behaviour, appropriate responses for victims of violence and bystanders, and potential prevention strategies. Through such activities, children's emotional literacy is strengthened, enabling them to identify and manage their own emotions effectively in

various peer interaction scenarios. At the same time, they learn to recognize and choose non-violent behaviours, displaying empathy towards the emotions of others.

Keywords: violence, violence in school, Slovene language, literary works, curriculum, culture of non-violence, emotional literacy

UVOD

Mediji (radio, televizija, časopisne hiše in navsezadnje tudi medmrežje) dnevno poročajo o nasilnih dogodkih v Sloveniji in tujini, ki ponekod celo terjajo človeške žrtve. Žal je med njimi v zadnjem času močno opaziti tudi porast nasilja med osnovnošolci v šolskem času ali neposredno po šolskih obveznostih, nemalokrat pa ga zasledimo tudi na družabnih omrežjih. Medvrstniško nasilje je kljub obilici preventivnih akcij še vedno prisotno v družbi in pogosto skrito pred očmi učiteljev in staršev. Žrtve o nasilju zaradi sramu, ponižanosti ter strahu pred izvajalci nasilja pogosto ne povedo nikomur. Medvrstniško nasilje v šolah je težava, ki s seboj prinaša negativne posledice na psihično zdravje mladih, ki so bili izpostavljeni fizičnemu ali psihičnemu nasilju, zato je pomembno, da na šolah velja ničelna toleranca do nasilja in da se učitelji ter drugi strokovni delavci na šoli ustrezno in učinkovito odzivamo oziroma ukrepamo ob zaznavi medvrstniškega nasilja, še posebno v primerih hujših oblik nasilja. V želji po osveščanju mladih o prepoznavanju in preprečevanju medvrstniškega nasilja se tudi pri urah oddelčne skupnosti in pri pouku pogovarjamo o nasilju med mladimi, zakaj do tega pride, kako naj žrtev nasilja ravna in kako bi lahko morda nasilje preprečili.

Opredeflitev medvrstniškega nasilja

Sullivan (2011) meni, da je medvrstniško nasilje (bullying) praviloma namerna, ponavljajoča se uporaba fizičnega, psihičnega, spolnega, materialnega ali spletnega nasilja nad drugim vrstnikom.

Pečjak, Pirc in Košir (2021, str. 14) o elementih medvrstniškega nasilja razmišljajo tako:

To je agresivno vedenje, za katerega je značilno, da:

- je namerno (ne naključno ali posledica igre),
- vključuje neravnovesje moči med tistim, ki doživlja, in tistim, ki izvaja nasilje (fizična ali psihična premoč),
- je ponavljajoče in se lahko dogaja dlje časa (v nekaterih okoliščinah lahko tudi enkratno dogodek v obliki hujšega nadlegovanja),
- ima namen škodovanja drugemu,
- ima lahko različne pojavne oblike (verbalno, fizično ...),
- je pogosto skrito avtoriteti v šoli (učiteljem),
- izvajalci nasilja ne pričakujejo, da bodo razkriti in da bodo trpeli posledice za svoja dejanja),
- za tiste, ki doživljajo nasilje, ima tako nasilje fizične in psihične posledice,
- nasilje deluje kot grožnja ne samo za učenca, ki ga doživlja, pač pa tudi na tiste vrstnike, ki so priče temu nasilju.

Medvrstniško nasilje lahko izvaja posameznik ali skupina. Tarča nasilja je prav tako lahko posameznik ali skupina. Po mnenju Pečjak,

Pirc in Košir (2021, str. 15) gre v večini primerov za medvrstniško nasilje nad posameznikom, nasilje nad njim pa izvaja skupina dveh ali treh učencev.

Zaposleni v vzgoji in izobraževanju si velikokrat zastavimo vprašanje: »Zakaj učenec, nad katerim se izvaja nasilje, molči in svoje stiske ne zaupa sošolcem, učiteljem, šolski svetovalni službi ali staršem?« Odgovor na to vprašanje je zelo kompleksen. Pri trpinčenem otroku se z vsakim nasilnim dejanjem strah, krivda, sram, nemoč povečujejo, kar ga hromi, da bi upal in zmogel ukrepati zoper nasilje. Zaradi tega je njegova samopodoba vse slabša, sam sebe krivi za nastalo situacijo. Pogosto o tem ne upa povedati niti odraslim, saj se boji, da bo potem še huje. Da bi sploh lahko preživel vsakodnevni strah ter trpinčenje, razvije različne oblike strategij preživetja, da bi se nasilju izognil ali ga vsaj nekoliko zmanjšal (izostaja od pouka, v šolo hodi prepozno ali po drugi poti, pogosto zboleva, med odmori ali na ekskurzijah je v bližini učitelja/vzgojitelja, poskuša biti čim bolj neopazen ipd.) (Hayes, R., Herbert, C., 2011).

Oblike nasilja med vrstniki

Lešnik Mugnaioni, D. idr.(2016, str. 14–15) trdijo, da:

Med vrstniki lahko pride do najrazličnejših oblik nasilja, ki jih v osnovi delimo na psihično in fizično nasilje.

Fizično nasilje: grizenje, brcanje, potiskanje, porivanje, suvanje, vlečenje za lase, pljuvanje, praskanje, boksanje, udarci, klofute in druge oblike fizičnih napadov, fizično poškodovanje, omejevanje gibanja, namerno poškodovanje lastnine posameznika ...

Psihično nasilje:

Psihično – verbalno nasilje: žaljenje, zmerjanje, posmehovanje, podcenjevanje, žaljenje po telefonu, zmerljivke, povezane z imenom, rasistične pripombe, ogovarjanje, širjenje lažnih in zlonamernih govoric, zaničevanje, hujskanje prijateljev, grožnje, povezane z izsiljevanjem za denar ...

Psihično – neverbalno nasilje:

direktno: mimika obraza, nesramne kretnje, zaničljive geste ...

indirektno: manipuliranje/uničevanje prijateljstva, sistematično izključevanje, ignoriranje, socialna izključitev, osamitev, pošiljanje (pogosto anonimnih) strupenih opazk, dopuščanje ogovarjanja, 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 nasilje: izsiljevanje ali nasilni odvzem denarja ali druge lastnine, poškodovanje ali uničenje osebne lastnine in šolskih potrebščin, odvzem in uporaba telefona ...

Spletno nasilje: namerno in ponavljajoče nadlegovanje in/oz. ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, pošiljanje ali objavljane škodljivih, neresničnih ali krutih izjav, objavljane občutljivih, zasebnih informacij (npr. zasebnih sporočil ali fotografij), pošiljanje ali objavljane 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 preteпов) in razpošiljanje ter objavljane teh posnetkov na spletu, pošiljanje grozilnih sporočil z namenom zastraševanja in izsiljevanja ...

Bučar-Ručman, A. (2004, str. 105) trdi:

Naštete oblike nasilja se pogosteje dogajajo otrokom, ki pripadajo ranljivim družbenim skupinam (otrokom, ki so pripadniki drugih etničnih in verskih skupin, otrokom migrantov in tujcev, ki ne govorijo večinskega jezika, istospolno usmerjenim otrokom, otrokom iz socialno in ekonomsko ogroženih družin, socialno izključenim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami).

Preventivne dejavnosti na področju medvrstniškega nasilja

Klemenčič, I., Jerina, A., Karajić, E., Kuhar, A., Molan, A. (2016, str. 10) menijo, da če želimo na šoli celostno obravnavati nasilje, moramo načrtovanju in izvedbi preventivnih aktivnosti posvetiti dovolj časa. Samo načrtovanje in kasneje izvedba potekata v več fazah in na različnih nivojih.



Slika 1: Faze in nivoji načrtovanja in izvedbe preventivnih aktivnosti

Vir: Klemenčič, I., Jerina, A., Karajić, E., Kuhar, A., Molan, A., 2016, str. 10

Vnašanje preventivnih dejavnosti v kurikulum zagotavlja najbolj sistematično delo učiteljice oziroma učitelja. Učiteljice in učitelji znotraj strokovnih aktivov iščemo možnosti, kako sistematično

vnašati preventivne dejavnosti v učni program oziroma v učne načrte svojih predmetov. Učni načrti posameznih predmetov ne glede na razred sami po sebi načeloma ne predvidevajo posebne obravnave medvrstniškega nasilja, vendar pa puščajo nekaj prostora zanjo. Z učenci se tako pogovarjamo o medvrstniškem nasilju ne le pri urah oddelčne skupnosti, temveč tudi pri samem pouku. S tovrstnimi aktivnostmi stremimo k izboljšanju odnosov, spoštovanju in pozitivnim vrednotam. Učence skušamo naučiti samostojnega reševanja problemov na nenasilen način in pri njih krepiti emocionalno pismenost, s katero znajo prepoznati in razumeti lastna čustva ter jih obvladovati v različnih kontekstih vrstniških interakcij, hkrati pa uspejo prepoznati čustva drugih in skladno s tem izbirati nenasilna vedenja (Klemenčič, I., Jerina, A., Karajić, E., Kuhar, A., Molan, A., 2016, str. 21–22).

Razvijanje kulture nenasilja pri urah slovenščine v tretji triadi

V prispevku se bom osredotočila na aktivnosti, s katerimi lahko učitelji slovenščine učence preko branja in pogovora o prebranih literarnih delih, v katerih se glavna literarna osebe/osebe pojavi(jo) v vlogi žrtve ali izvajalca medvrstniškega nasilja, skušamo naučiti prepoznavati nasilje, se o tem pogovarjati in prispevati h kulturi nenasilja. S tovrstnimi aktivnostmi se pri otrocih krepi emocionalna pismenost, s katero znajo prepoznati in razumeti lastna čustva ter jih obvladovati v različnih kontekstih vrstniških interakcij, hkrati pa

uspejo prepoznati čustva drugih in skladno s tem izbirati nenasilna vedenja ...

V Učnem načrtu za slovenščino (2018, str. 6–7) je zapisano tako:

Predmet slovenščina omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd. Razmišljujoče in kritično sprejemajo ter povzemajo, vrednotijo in primerjajo umetnostna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Stopajo v dialog z umetnostnim besedilom in o njem razpravljajo. Branje jim nudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, za širjenje obzorja ter za spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše. S spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot gradijo naklonjen odnos do drugih in drugačnih. Razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter za govorno nastopanje in pisanje. Tako ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih. Ob tem razvijajo svojo empatično, socialno, kulturno in estetsko zmožnost.

Pri pouku slovenščine je poudarjena tudi kulturna vzgoja, saj kot osrednji element vseživljenjskega učenja bistveno prispeva k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika ter sooblikuje kulturno zavest in izražanje. Spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog.

Primer obravnave literarnega dela, ki vsebuje elemente medvrstniškega nasilja: Prežihov Voranc – Potolčeni kramoh

Pri izvajanju ur pouka slovenščine ves čas sledim učnemu načrtu za svoj predmet, hkrati pa delujem preventivno – učence ozaveščam o medvrstniškem nasilju, krepim sodelovanje med otroki in izboljšujem šolsko klimo. Vsako leto z učenci 7. razreda pri pouku književnosti obravnavam Vorančevo delo »Potolčeni kramoh«, v katerem avtor nazorno opiše primer medvrstniškega nasilja. Cencelj, revna sirota, je bil zaradi svojega izgleda in skromnih oblačil pogosto tarča zbadanja s strani vrstnikov. Svojo stisko je reševal tako, da se je na izvajalce nasilja spravil s pestmi. Nekega dne je Voranc zaznal veliko dečkovo stisko in stopil na njegovo stran.

UČNI CILJI:

- Razumejo zgodbo pripovednega besedila (črtice).
- Opisujejo književne osebe, ločijo glavne in stranske osebe.
- Prepoznajo motive za ravnanje književnih oseb (osredotočijo se na namere, misli in čustva književnih oseb).
- Zaznajo in razumejo, v kateri dogajalni čas je postavljeno dogajanje (povezujejo dogajalni čas s temo književnega besedila).

- CILJI V POVEZAVI S TEMO MEDVRSTNIŠKO NASILJE:
- Učenke in učenci se postavljajo v vlogo Cenclja – žrtve nasilja in opazujejo spremembe vedenja glavne osebe.
- Razmišljajo, kako bi sami kot žrtve nasilja ali opazovalci ravnali v podobnih situacijah, se o tem pogovarjajo, naštevajo lastne izkušnje.
- Presojajo ravnanje glavnega junaka in ga vrednotijo, pri tem pa se učijo pravilnega ravnanja v zvezi z medvrstniškim nasiljem.

Didaktični pristopi

Metode: poslušanje, branje, pogovarjanje, samostojno delo

Oblike: frontalna individualna, delo v dvojicah

Učni pripomočki in sredstva: berilo

Medpredmetno povezovanje: zgodovina

1. Uvod

Učencem zastavim uvodna vprašanja.

1. Kako te kličejo sošolci; po imenu ali kako drugače?
2. Kako se odzivaš na morebitne vzdevke: se ob tem zabavaš, te to jezi, postaneš nasilen?

Povem, da bomo pri današnji uri obravnavali delo Prežihovega Voranca: Potolčeni kramoh.

2. Osrednji del ure

Učencem glasno preberem črtico Potolčeni kramoh. Nato sledi razlaga neznanih besed in ponovno branje besedila.

Vodim pogovor. Učenke in učenci ustno odgovarjajo na vprašanja.

1. Kaj Cenclja najbolj spravi v bes in jezo?
2. Kako deček, ki so mu obesili sramotilni priimek, brani svojo čast?
3. Zakaj je Cencelj dobil vzdevka Potolčeni kramoh in »bela kepa«?
4. Zakaj se je pisatelj odločil, da bo postal Cenceljev prijatelj?

Povezava s temo medvrstniško nasilje – ozaveščanje naučenega

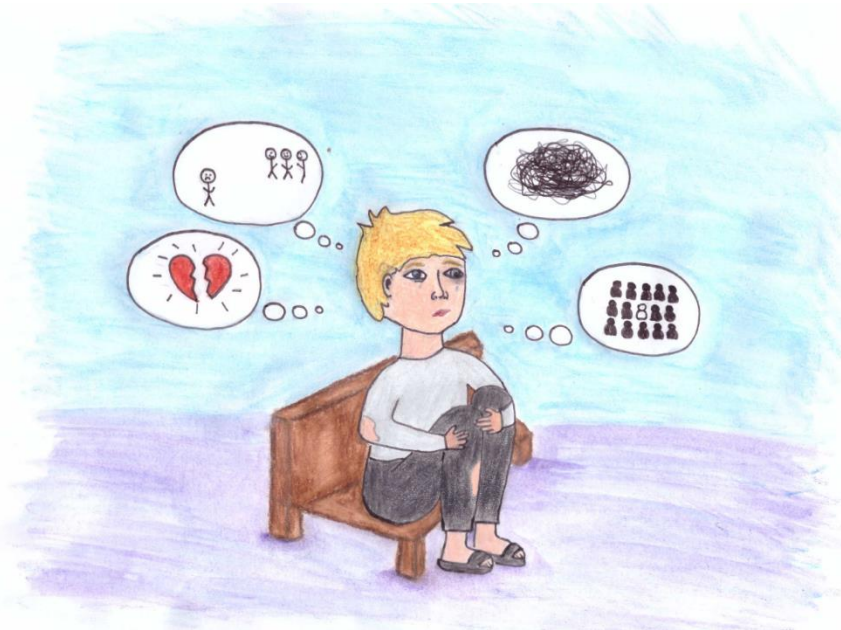
Opišite odnos sošolcev do Cenclja. Razmislite in pripovedujte o tem, kakšni so bili do Cenclja in kako se je on vedel do njih. Kako se je počutil Cencelj, ko so se sošolci norčevali iz njega? Ali bi tudi vi ravnali tako kot Cencelj, če bi vam sošolci nadeli žaljiv vzdevek? Ali menite, da je Voranc ravnal prav, ko se je odločil Cenclju postaviti v bran? Bi vi tudi ravnali tako? Opišite podoben primer, če se vam je kdaj že zgodil ali pa se je zgodil v vašem razredu.

Sledi pogovor o reakciji »oko za oko« in vrednotenje tovrstnega vedenja s pomočjo vprašanj. Učenke in učenci argumentirajo svoje odgovore. Učenke in učence spodbujam, naj govorijo o lastnih izkušnjah.

3. Zaključek

Postavite se v vlogo Cenclja in napišite, kako je on doživljal posmehovanje s strani sošolcev. Ali menite, da je prav ravnal, ko se je na svoje sošolce (izvajalce nasilja) spravljal s pestmi? Kaj bi lahko storil namesto tega? Če bi bili vi Cencljevi sošolci in bi opazili, da vaši vrstniki nad dečkom izvajajo psihično nasilje, bi stopili Cenclju v bran? Na kakšen način bi mu lahko pomagali? Učenci in učenke napišejo

spis, v katerem se živijo v misli, namere in čustva literarnih oseb. Nekatere spise preberejo pred sošolkami in sošolci.



Slika 2: Deček, ki doživlja medvrstniško nasilje
Avtorica ilustracije: Nika Lukšič

ZAKLJUČEK

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki je dolžna slehernemu otroku zagotoviti varno in spodbudno učno okolje, kar dosežemo z vzpostavljanjem dobrega počutja in ustrezne klime. Učiteljice in učitelji znotraj strokovnih aktivov iščemo možnosti, kako sistematično vnašati preventivne dejavnosti v učni program oziroma v učne načrte svojih predmetov. Prav literarna dela ponujajo precej

izhodišč za pogovor o sprejemanju drugačnosti, zameri, spravi, srčnosti, poštenosti, odkritosti, delavnosti, spoštljivosti, samozavesti, pozitivni samopodobi ... Mladinsko literaturo z vsebino o medvrstniškem nasilju lahko dobro umestimo v pouk slovenskega jezika kot delček ure, kot domače branje, del bralne značke ali jo uporabimo kot izhodišče za razredni projekt. Z učenci se o vsebini literarnih del pogovarjamo; učenci se življajo v literarne like in presojuje njihovo ravnanje; pri tem ima vsakdo možnost povedati svoje mnenje. S tovrstnimi aktivnostmi se pri otrocih krepi emocionalna pismenost, s katero znajo prepoznati in razumeti lastna čustva ter jih obvladovati v različnih kontekstih vrstniških interakcij, hkrati pa uspejo prepoznati čustva drugih in skladno s tem izbirati nenasilna vedenja.

Viri in literatura

1. Golob, B., Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Saksida, I. (2018). *Berilo 7 za sedmi razred osnovne šole. Sreča se mi v pesmi smeje*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
2. Bučar-Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Ljubljana: Klub mladinski kulturni center Novo mesto.
3. Hayes, R., Herbert, C. (2011). *Rising above bullying. From despair to recovery*. London: Jessica Kingsley Publishers.
4. Klemenčič, I., Jerina, A., Karajić, E., Kuhar, A., Molan, A. (2016). Preventivne dejavnosti systemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ, priložnik 2. Pridobljeno s: http://nenasilje.inst-krim.si/images/prirocnik_2.pdf
5. Lešnik Mugnaioni, D. idr. (2016). Navodila s priložnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/navodila->

medvrstnisko-nasilje-viz-

2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf

6. Pečjak S., Pirc T., Košir K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
7. Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. Oxford Univeristy Press, London.
8. Poznanovič, Jezeršek, M. idr. (2018). *Učni načrt za slovenščino*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Predstavitev praktičnega dela z gibalno ovirano mladostnico v okviru dodatne strokovne pomoči na domu

REBEKA DRAGAR, *mag. psih.*
rebeka.dragar@cirus-kamnik.si

Povzetek: V besedilu na primeru predstavim praktično delo z gibalno ovirano mladostnico, ki je zaradi specifičnega zdravstvenega stanja ter povečane odsotnosti od pouka upravičena do dodatne strokovne pomoči na domu. DSP na domu za gibalno ovirane posameznike je poleg podpore pri premagovanju ovir in primanjkljajev, usmerjena tudi v doseganje učnih ciljev, nadomeščanje ur pouka, od katerih so otroci in mladostniki izostali ter v razlago in utrjevanje učne snovi. V nadaljevanju podrobneje opišem tehnike, ki jih pri delu uporabljam in strategije, ki so se med vzgojno-izobraževalnim procesom izkazale kot uspešne ter izpostavim vlogo psihologa pri DSP pri delu z gibalno oviranimi posamezniki. Poudarim tudi pomembnost neakademskih veščin za višjo kakovost življenja posameznikov.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, otroci s posebnimi potrebami, gibalna oviranost, mladostniki, strategije

Abstract: In this article, I am presenting an example of practical work with a young adolescent with a mobility impairment who is, due to her specific health condition and increased absence from classes, a beneficiary of additional professional help at home. Additional professional assistance at home is in addition to the support of overcoming obstacles and deficiencies, also aimed to achieve the learning goals and to explain and consolidate the learning material for all the lessons missed because of absence from school. In the following text, I am describing the techniques and the strategies that I use as a psychologist working with physically impaired individuals, which have been proven successful during the educational process. I also emphasize the importance of non-academic skills for a higher quality of life for children with special needs.

Keywords: additional professional assistance, special needs children, physical disability, young adults, strategies

UVOD

Svoje delo opravljam v mobilni službi CIRIUS Kamnik, kjer izvajam dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) za gibalno ovirane in dolgotrajno bolne otroke in mladostnike v večinskih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Poleg izvajanja DSP kot zunanja izvajalka v drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih, polovico delovne obveze opravljam tudi z nudenjem DSP na domu za učence, ki obiskujejo prilagojen program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za gibalno ovirane in program srednjega poklicnega izobraževanja ter so zaradi specifičnega zdravstvenega stanja ter povečane odsotnosti od pouka upravičeni do DSP. Učenci, s katerimi izvajam DSP na domu, so v odločbah o usmeritvi opredeljeni kot otroci s težko gibalno oviranostjo in dolgotrajno bolni otroci.

Pri svojem delu se srečujem z ranljivo populacijo, ki se brez načrtne integracije – tako fizične kot funkcionalne in socialne (Schmidt Krajnc, 2018) – spontano v manjši meri vključuje k vrstnikom in odraslim. Zaradi specifičnosti dela zato menim, da lahko podrobnejši vpogled v obravnavo s posameznikom s posebnimi potrebami nudi dodano vrednost vsem, ki jih področje dela zanima ter hkrati služi kot predstavitev praktičnega dela z gibalno oviranimi posamezniki širši populaciji. V besedilu izpostavim tudi vlogo psihologa pri DSP in na primerih predstavim strategije, ki jih pri individualnih urah razvijam z gibalno ovirano dijakinjo.

Otroci s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) v 2. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP), in sicer jih razvršča v devet skupin. OPP 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. Zakon (ZUOPP-1, 2011) prav tako predpisuje načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja – prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja – z namenom ustreznega usmerjanja OPP v vzgojno-izobraževalne programe, ki ustrezajo njihovim sposobnostim in potrebam.

Dodatna strokovna pomoč

Dodatna strokovna pomoč je namenjena otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževanje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Izjemoma Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2023) opredeljuje tudi možnost dodeljevanja DSP otrokom z več motnjami, ki so usmerjeni v prilagojen izobraževalni

program in zaradi primanjkljajev, ovir oz. motenj potrebujejo dodatno strokovno pomoč. DSP se lahko izvaja kot učna pomoč, svetovalna storitev ali pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Vsebina DSP poteka na podlagi individualiziranega programa (v nadaljevanju IP) za posameznega učenca, z namenom individualne in prilagojene obravnave glede na posameznikove značilnosti in potrebe. IP je zakonsko predpisan (ZUOPP-1, 2011), njegovo vsebino pa je potrebno spremljati, evalvirati in stalno prilagajati. Je dokument, v katerem so opredeljene vse posebnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in druge oblike pomoči, ki jih otrok oz. mladostnik s posebnimi potrebami potrebuje, da bi učno in razvojno optimalno napredoval (Puhec Lah, 2005).

Gibalna oviranost

Gibalna oviranost v najširšem pomenu opisuje težave gibanja v okolju oziroma omejenost gibanja in/ali kontrole gibanja posameznika. Svetovna zdravstvena organizacija (World Health Organization, 2001) opredeljuje kot gibalno ovirane otroke in mladostnike posameznike s prirojenimi ali pridobljenimi okvarami gibalnega aparata, centralnega živčevja ali perifernega živčevja. Opredelitev zajema širok nabor posameznikov z okvaro hrbtenjače, živčno-mišičnimi obolenji, multiplo sklerozo, s cerebralno paralizo, osebe po poškodbah glave, s prirojenimi in pridobljenimi okvarami gibal itd. (Bergant in Jones, 2020).

Stopnja ali obseg gibalne oviranosti ima širok razpon in se pri vsakem posamezniku odraža na edinstven način. Izraz opredeljuje tako oviranost motoričnih funkcij kot ovire, ki se kot posledica gibalne oviranosti izrazijo na drugih področjih. Primanjkljaji in odstopanja se lahko kažejo na senzornem, kognitivnem, čustveno-vedenjskem področju, na področju akademskih in vsakodnevnih veščin ter socialnih spretnosti in samostojnosti.

Vloga psihologa

Posamezniki z gibalno oviranostjo morajo svoje življenje v veliki meri prilagajati svojemu zdravstvenemu stanju in telesnim zmožnostim, ki se pogosto stalno spreminjajo (Horvat, 2013). Gibalna oviranost zato zanje zaradi zmanjšane možnosti za aktivno poseganje v okolje in pridobivanje lastnih izkušenj in druženje z vrstniki, pogostejših obiskov bolnišnice, manjše samostojnosti in večje odvisnosti od drugih predstavlja dejavnik tveganja za psihofizični razvoj posameznika (Peljhan v Zobavnik, 2011). Vloga psihologa pri individualni obravnavi gibalno oviranih otrok in mladostnikov v sklopu DSP je zato raznolika in popolnoma prilagojena individualnim potrebam, željam in starosti posameznika.

Predstavitev praktičnega dela z gibalno ovirano mladostnico v okviru DSP na domu

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila delo v okviru DSP na domu. Izpostavila bom nekaj področij, ki so se pri individualni obravnavi večkrat izkazala kot pomembna ter opisala načine in

strategije dela z mladostnico. Čeprav govorim o posameznici, so omenjena področja in načini dela posplošljivi tudi na delo s širšo populacijo.

Dijakinja obiskuje program srednjega poklicnega izobraževanja in je v odločbi o usmeritvi opredeljena kot težko gibalno oviran otrok ter dolgotrajno bolan otrok. Akademske je uspešna, zato je vsebina DSP lahko usmerjena na v nadaljevanju podrobneje opisana področja in strategije dela.

Globinski pristop

Glavni poudarek pri razlagi in usvajanju učne snovi je globinski pristop, usmerjen k razumevanju vsebine učnega gradiva. Pristop je povzet po modelu učnih strategij Martona in Sälja (Pečjak in Gradišar, 2012), ki učne strategije delita na dva pristopa usvajanja učne snovi, in sicer na globinski in površinski pristop. Dijakinjo pri usvajanju nove učne snovi spodbujam, da je pozorna na pomen besedila, ključne ideje in njihovo medsebojno povezanost, in jo usmerjam v razumevanje in povzemanje temeljnega sporočila. Stremim k temu, da je med učenjem aktivna, torej da primerja in povezuje informacije iz različnih virov. Pri učenju jo prav tako spodbujam, da se izogiba dobrednemu pomnjenju snovi oz. podatkov, kot so navedeni v prebranem besedilu. S poudarjanjem razumevanja pri učenju je namreč učni učinek glede na količino učenja večji, saj razumevanje osnovnih zakonitosti olajšuje nadgrajevanje znanja z novimi informacijami (Pečjak in Gradišar, 2012).

Strategije načrtovanja in organizacije

V povezavi z globinskim pristopom učenja in razumevanja učne vsebine v praksi dijakinjo spodbujam h krepitvi različnih veščin, ki ji omogočajo uspešnejše samostojno usvajanje novih informacij, organiziranje in načrtovanje dela ter spremljanje in uravnavanje učnega procesa.

Za učinkovitejše usvajanje novih informacij sem dijakinji najprej predstavila različne tehnike oz. načine ponavljanja (npr. glasno ponavljanje ključnih besed, ponovno prebiranje gradiva, izpisovanje v obliki miselnih vzorcev, uporabljanje različnih mnemotehnik).

Razložila sem ji pomen oblikovanja lastnega izdelka, kot je miselni vzorec, in kako uporaba različnih barv, slik, znakov, simbolov sproži številne miselne povezave, ohranja pozornost in omogoča hitrejši in učinkovitejši priklic podatkov. Dijakinja je imela sprva težave s prepoznavanjem bistva (označevanjem pomembnih podatkov), zato sva temu delu namenili več pozornosti in utrjevanja. Označene podatke sva najprej smiselno razdelili v vsebinske sklope, nato pa jih pri zapisu ključnih besed v miselni vzorec ločili še z različnimi barvami in simboli. Kaj so mnemotehnike in kako se jih uporablja, sem ji predstavila na primeru predloga s/z, s katerim je imela težave in se je zato pogostokrat zatekala k uporabi le enega ali drugega predloga. Povedala sem ji poved, ki si jo je morala zapomniti (Ta suhi škafec pušča.) in pravilo, da predlog s pišemo pred besedami, ki se začnejo s soglasniki te povedi (Ta SuHi ŠKaFeC PuŠČa). Podobno sva naredili tudi pri razlikovanju sOdiH in lIhiH števil, kjer črka o v besedi sodo

spominja na 0, črka i v besedi liho pa na 1.

Organizacijske strategije je dijakinja razvijala s primerjanjem informacij med seboj, iskanjem razlik in podobnosti ter razvrščanjem dogodkov na časovni trak. Strategije načrtovanja so vključevale postavljanje ciljev in želja ter razporeditev časa za posamezno nalogo oz. učni sklop še pred začetkom izvajanja aktivnosti.

Pri strategijah spremljanja in uravnavanja učnega procesa sem ji predstavila in razložila, zakaj je spremljanje lastnega razumevanja pomembno in na kakšen način lahko uravnava lastno učenje (npr. z zastavljam vprašanj: »Ali sem na pravi poti k zastavljenemu cilju?«, »Ali se mi zdi naloga smiselna?«, »Ali je bil način učenja doslej učinkovit ali ne?«, »Kaj lahko prihodnjič naredim drugače?«). Omenjene strategije so med seboj tesno povezane in nudijo podporo učnim strategijam in prispevajo k uspešnemu učenju (Pečjak in Gradišar, 2012; Peklaj, 2010), kar dijakinja pomembno vrednoti.

Močna področja in samopodoba

Pomemben vidik individualnih ur je usmerjanje tudi v odkrivanje in prepoznavo močnih področij mladostnice kot varovalnih dejavnikov, hkrati pa ta močna področja, zmožnosti, nadarjenosti in interese pri urah DSP uporabiti na način, ki dijakinjo opolnomoči.

Prijetno, sproščeno vzdušje in povratne informacije, ki jih pri urah DSP najpogosteje nudim v obliki pohval in spodbud, zvišujejo samopodobo ter pozitivno vplivajo na višino notranje motivacije

(Prater, 2014). Pozorna sem na to, da pri podajanju navodil, povratnih informacij in pričakovanj svoje izjave oblikujem tako, da te poudarjajo odgovornost in vključenost mladostnice in ne ubogljivosti in osredotočenosti name. To poskušam pri delu doseči tako, da ne uporabljam besed in besednih zvez, kot so *pričakujem, želim, pripravila sem, ampak tvoja naslednja naloga je, tvoj cilj je, izbiraš lahko med* ipd. Njen občutek samopodobe krepim tudi posredno s spoštljivim odnosom in odzivanjem na njene potrebe. Zaznana samopodoba posameznika namreč pomembno vpliva na razvoj asertivnosti, saj so posamezniki z boljšo samopodobo v povprečju tudi bolj asertivni (Marčič, 2006). Pri urah dijakinjo spodbujam k deljenju lastnega mnenja in prepričanj ter jo vodim pri argumentiranju lastnih idej. Z ustvarjanjem varnega okolja za deljenje prepričanj, mnenj in želja spodbujam njeno samozavest, odločnost in samopodobo. Nesamozavestni učenci se namreč ne želijo izpostavljati, saj nenehno pričakujejo neuspeh (Marčič, 2006). Večja odločnost pri posamezniku pa posredno pomembno vpliva na boljšo kvaliteto življenja. Če zna posameznik obrazložiti svoja pričakovanja in potrebe, v večji meri pridobi želene prilagoditve, posledično dosega višje dosežke, sebe dojema kot bolj učinkovitega in ima v povprečju boljšo samopodobo kot tisti posamezniki, pri katerih je vsesplošna odločnost razvita v manjši meri. Asertivnost krepi posameznikov občutek, da zmore vplivati na svet okoli sebe, kar izboljšuje samozavest. Samozavestni posamezniki imajo o sebi boljšo podobo, več si upajo tvegati z namenom, da bi dosegli zastavljene cilje, vse to pa vpliva na bolj učinkovito delovanje tako v šoli kot v vsakdanjem življenju (Test idr., 2005).

Kritičnost in kognicija

Ure DSP usmerjam tudi v spodbujanje mladostnice h kritičnosti, abstraktnemu mišljenju, operiranju z abstraktnimi pojmi in preklapljanju med induktivnim in deduktivnim sklepanjem, ki je zaradi omejenega pridobivanja izkušenj pri mladostnici nekoliko pomanjkljivo. Sposobnost kritičnega mišljenja sva pri individualnih urah usmerili predvsem v pridobivanje in preverjanje virov oz. informacij, dostopnih na spletu. Dijakinja namreč kot glavno metodo in orodje informiranja uporablja splet, zato je pomembno, da kritično obravnava posamezne vire, se zaveda omejitev in pasti spleta ter je pri pridobivanju informacij previdna.

Pri prebiranju in informiranju se je sprva zanašala le na spletno enciklopedijo Wikipedia, kjer je pogosto naletela na napačne in nasprotujoče si podatke. Situacijo sem izkoristila kot priložnost za razlago, kako prispevki na omenjeni spletni strani nastanejo, kdo vse jih lahko objavi in da mora biti nasploh pri uporabi interneta in prebiranju različnih spletnih strani kritična, poiskati več virov, informacije primerjati med seboj in se zavedati, da so informacije, dostopne na spletu, lahko napačne. Usmerjala sem jo pri iskanju različnih virov informacij (različne spletne strani, revije, videoposnetki), nato pa jo spodbujala k primerjanju podatkov. Z analizo in kritičnim vrednotenjem dostopnih informacij je na takšen način pridobila verodostojnejše podatke, na katere se lahko z večjo verjetnostjo zanese.

Čas sva namenili tudi različnim vajam, kot so igre z logičnim

sklepanjem, miselne naloge s števili, igre za prostorsko dojetje ipd. (Eiselt Čreslovník, 2019). V sklopu globinskega pristopa pri razlagi in usvajanju učne snovi, ki je usmerjen k poglobljenemu razumevanju vsebine učnega gradiva, dijakinjo spodbujam tudi k razmišljanju o abstraktnih pojmi (npr. »Kaj je to svoboda, pravičnost?«, »Kdaj občutiš srečo?«), operiranju z njimi (npr. naloge tipa: če je A večji od B in B večji od C, ali je A večji ali manjši od C?) in iskanju argumentov za in proti. Pri tem je največ časa namenjeno induktivnemu (sklepanje iz posamičnih primerov in izkušenj na splošno) in deduktivnemu sklepanju (sklepanje iz splošnega na posamično), pri katerem potrebuje mladostnica več časa in razlage, da posamezno stvar posploši oziroma konkretizira. Konkretno izkušnje in samostojno raziskovanje namreč pomembno vplivajo na uspešnost sklepanja (Mousa, 2017), pri posameznikih z gibalno oviranostjo pa je to do neke mere omejeno. Učenje kritičnega mišljenja ni pomembno le za uspešno učenje, usvajanje učne snovi in doseganje odličnih rezultatov v šolskem okolju, temveč omogoča tudi sprejemanje kakovostnejših osebnih odločitev in povečuje samostojnost posameznika, kar je za učence s posebnimi potrebami izrednega pomena.

Pouk na daljavo

Zaradi izredne situacije v Sloveniji in svetu je v preteklih šolskih letih poučevanje potekalo tudi na daljavo. Sprva je spremenjen način izobraževanja za posameznike predstavljal velik izziv, saj so se morali prilagoditi na nastalo situacijo in se spoznati z drugačnim načinom

poučevanja in spremenjenimi sredstvi komunikacije. Omenjena sprememba dijakinji ni predstavljala dodatne ovire, ravno nasprotno – izobraževanje na daljavo ji zelo odgovarja. Mladostnica je pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) zelo spretna in popolnoma samostojna. Za razliko od klasičnega poučevanja je pouk na daljavo zanjo manj naporen, s samostojnim delom na telefonu, računalniku in s pomočjo video povezav ter e-učbenikov pa mladostnica ves čas krepi občutek samostojnosti in pozitivne samopodobe, saj je v primerjavi s klasičnim šolskim okoljem v manjši meri odvisna od drugih.

Kljub temu sem se pri izvajanju ur DSP držala nekaj načel, ki so v virtualna učna okolja vnesla predvidljivost, stalnost in poznanost. Čeprav uporaba različnih metod in aktivnosti pripomore k ohranjanju pozornosti pri posameznikih in njihovi notranji motivaciji, sem pri učnih urah stremela k določeni meri predvidljivosti. Pri tem sem se zanašala na običajno strukturo učne ure, ki sem jo že pred tem izvajala na domu in se je pri mladostnici izkazala za uspešno (pozdrav, pogovor o preteklem tednu, načrtovanje naslednjega tedna, pogovor o ciljih posamezne učne ure, izvedba dela za dosego cilja ter povzetek in napoved naslednjih dveh ur). S poznano situacijo sem vsaj na začetku poskušala mladostnici zagotoviti občutek stabilnosti in organiziranosti učne ure, ki pa sta bila z vsakim tednom poučevanja na daljavo manj pomembna. Posledično tudi novosti in tehnične težave, ko je do njih prišlo, pri mladostnici niso vzbudili občutkov tesnobe in napetosti, temveč izziv, s katerim se je uspešno soočila. Glavna pomanjkljivost poučevanja na daljavo je bila za mladostnico

socialna izolacija. Virtualno učno okolje je tako zanjo kot za druge pomenilo popolno fizično odsotnost vrstnikov, s katerimi se je slišala le občasno preko video konferenc.

ZAKLJUČEK

Pojem gibalne oviranosti zajema širok nabor posameznikov, pri katerih se obseg oviranosti kaže na edinstven način, prav tako pa vsakega posameznika spremljajo ovire, ki se kot posledica gibalne oviranosti izrazijo tudi na drugih področjih. S predstavitvijo praktičnega dela sem želela ponuditi vpogled v obravnavo s posameznikom s specifičnimi posebnimi potrebami – težko gibalno oviranostjo – ter področje dela predstaviti širši populaciji. Prikazati sem želela izzive s katerimi se soočajo učno uspešni in gibalno ovirani posamezniki ter osvetliti metode in tehnike, ki so se pri mojem delu v preteklosti izkazale kot koristne in uspešne.

Viri in literatura

1. Bergant, T. in Jones, D. (2020). Gibalna oviranost – značilnosti in posebnosti. V Rutar D. (ur.), *Gibalno ovirani otrok gre v šolo – Priročnik za učitelje* (str. 41–69). CIRIUS Kamnik.
2. Eiselt Čreslovnik, A. (2020). Razvijanje kritičnega mišljenja pri dodatni strokovni pomoči. V Rutar D. (ur.), *Strokovni center za skupnostno skrb – Poročilo o projektu* (str. 141–152). CIRIUS Kamnik.
3. Horvat, B. (2013). Nekateri aspekti gibalno ovirane invalidnosti. *Anthropos (Ljubljana), letnik 45, številka 1/2, str. 81–101*.
4. Marčič, R. (2006). Razlike med spoloma v samopodobi, samospoštovanju in nekaterih zdravju škodljivih vedenjih. *Anthropos, 3-4, 63–76*.
5. Mousa, M. (2017). The Influence of Inductive Reasoning Thinking Skill on

- Enhancing Performance. *International Humanities Studies*, 4(3), 37–48.
6. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 7. Peklaj, C. (2010). Samoregulacija učenja in kaj lahko stori učitelj. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(1), 5–11.
 8. Prater, M. A, Redman, A. S., Anderson, D. in Gibb, G. S. (2014). Teaching Adolescent Students with Learning Disabilities to Self-Advocate for Accommodations. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 298–305.
 9. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2023). Uradni list RS, št. 46/23.
 10. Publikacija CIRIUS Kamnik, šolsko leto 2021/2022 (20. 10. 2022) <http://www.cirius-kamnik.si/uploads/cms/file/PUBLIKACIJA%202021-2022.pdf>
 11. Puhec Lah, S. (2005). *Pomembni vidiki oblikovanja individualiziranega programa*. V: Sardoč, M. (ur.) in Kavler, M. (ur.), *Knjižica povzetkov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 51-58.
 12. Schmidt Krajnc, M. (2018). Inclusion of Children with Special Needs: How to Accomplish Changes. *Kenferenčni zbornik: Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*, str. 14–23, doi. 10.18690/978-961-286-161-2.
 13. Test, D. T., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M. in Eddy, S. (2005). A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43–54.
 14. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011.
 15. Zobavnik, K. (2011). *Neodvisno življenje gibalno oviranih mladostnikov – Pregled mladostnikov, ki so vključeni v program CIRIUS v Kamniku* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
 16. World Health Organization (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF. Ženeva: WHO.

S teorijo izbire do Glasserjeve kakovostne šole

RENATA ŠPOLJAR, *prof. slovenščine*
spoljar.renata@gmail.com

Povzetek: Ena največjih prelomnic v otrokovem življenju je zagotovo vstop v osnovno šolo. Pred nami so otroci, ki so polni pričakovanj in še ne vedo, s katerimi izzivi se bodo srečali v prihodnjih devetih letih. Zagotovo pa jim bo v pomoč varno in spodbudno okolje, kjer se bodo seznanili s teorijo izbire in njenim pomenom za nadaljnje življenje. Teorija izbire jih bo naučila, da lahko vsak nadzoruje zgolj vedenje samega sebe in da nam drugi ne morejo ponuditi nič več kot le informacijo. Učitelji bodo z učenci vzpostavili dober medsebojni odnos, ki bo temeljil na povezovalnih navadah.

Ključne besede: Glasserjeva kakovostna šola, teorija izbire, povezovalne navade, nepovezovalne navade, svet kvalitet

Abstract: One of the biggest turning points in a child's life is certainly entering primary school. Before us are children who are full of expectations and do not yet know what challenges they will face in the next nine years. A safe and stimulating environment will certainly

help them, where they will learn about the theory of choice and its importance for further life. Choice theory will teach them that everyone can only control their own behavior and that others can offer us nothing more than information. Teachers will establish a good mutual relationship with students, which will be based on connecting habits.

Keywords: Glasser's quality school, choice theory, connecting habits, connecting habits, the world of qualities

UVOD

Prva Glasserjeva kakovostna šola (GKŠ) ne le v Sloveniji, temveč tudi v Evropi, OŠ Preserje pri Radomljah, je šola, ki s pomočjo teorije izbire ustvarja varno in spodbudno okolje, v katerem imajo možnost napredovati vsi učenci. Prav tako pa je šola, na kateri vsi uslužbenci upoštevajo merila GKŠ.

Kaj je teorija izbire?

Teorija izbire je psihologija notranjega nadzora, ki jo je opredelil ameriški psihiater William Glasser. Sam pravi: "Edina oseba, katere vedenje lahko nadzorujemo, smo mi sami." Sporoča nam, da lahko vsak nadzoruje zgolj vedenje samega sebe in da nam drugi ne morejo ponuditi nič več kot le informacijo. Tako kot mi ne moremo vplivati na življenje drugih, tudi oni ne morejo vplivati na naše življenje, odločitve ali vedenje.

Merila, ki jih izpolnjuje GKŠ Preserje pri Radomljah

1. Odnosi temeljijo na zaupanju in spoštovanju in vsi disciplinski problemi (ne pa pripetljaji) so odpravljeni.
2. Poudarek je na popolni učni usposobljenosti; učenci predstavijo ustrezno znanje svojim učiteljem ali izbranim učiteljem – pomočnikom, da so za nalogo ali predmet ocenjeni. Učenci dobijo oceno, ko so usposobljeni. Šolanje zamenja uporabno znanje.

3. Vsak učenec lahko vsako leto opravi nekaj kakovostnega dela, ki izrazito presega usposobljenost. To delo je lahko opravljeno na različnih področjih. Vsako tako delo prejme oceno 5.
4. Osebe in učenci se učimo teorije izbire v svojem življenju in pri šolskem delu. Starše spodbujamo k sodelovanju v študijskih skupinah, da bi tudi sami spoznali in uporabljali teorijo izbire predvsem v svojem osebnem in družinskem življenju.
5. Rezultat pouka za usposobljenost je znanje, obvladovanje različnih veščin, potrebnih za življenje (branje, pisanje, računanje, nastopanje, argumentirano prepričevanje, strpnost in zmožnost sodelovanja ter reševanja problemov in konfliktov, humanitarnost). Rezultati znanja so razvidni tudi v doseganju dobrih rezultatov na NPZ.
6. Ob koncu šolskega leta naj bi se izkazalo, da je to zabavna in prijetna šola, kjer se veliko naučimo (-jo). (<https://www.os-preserjeradomlje.si/glasserjeva-kakovostna-sola>, 2023)

Učitelji OŠ Preserje pri Radomljah želimo do učenčevega znanja priti z dobrimi odnosi in spodbudnim delovnim okoljem. Kelharjeva (2006) je zapisala »da bi bili srečni, vsi potrebujemo nekaj dobrih, tesnih odnosov. Kajti naši geni zahtevajo, da se posvečamo tem odnosom vse življenje. Teorija izbire se osredotoča na izboljšanje, nadgradnjo trenutnih odnosov, ter zanemarja pretekle odnose.« Pri učencih prepoznavamo močna področja in se trudimo v njih spodbuditi notranjo motivacijo z osmišljanjem dela in učenjem

uporabnega znanja. Vsak učenec je lahko uspešen, saj mu pomagamo, da razvije svoje potenciale in prepozna svojo vrednost. Pri svojem delu opuščamo zunanji nadzor, učencem pa postavljamo meje s povezovalnimi navadami in jih učimo odgovornosti za svoje delo, učenje. Damo jim izbiro, saj William Glasser (2001) pravi, da »teorija izbire uči, da izberemo vse, kar počnemo, in da smo vsi odgovorni za svoje izbire. To pomeni, da izberemo svojo srečo kot svojo nesrečo. Če se še tako trudimo, drugega ne moremo osrečiti. Isto velja za nesrečnost – drugega prav tako ne moremo onesrečiti. Če smo srečni, je to zato, ker smo ugotovili, kako zadovoljiti eno ali več od petih osnovnih potreb – preživetje, ljubezen in pripadnost, moč, svobodo in zabavo – ki so vgrajene v našo gensko strukturo. Če smo nesrečni, je to zato, ker so ena ali več naših osnovnih potreb resno nezadovoljene.« Izbira pomeni, da zavestno izberemo vedenje in smo odgovorni za svojo izbiro, zato učence učimo vzpostavljanja nadzora nad svojim vedenjem. Vsak posameznik lahko izbira in spreminja samo svoje vedenje, drugega ne more nihče spremeniti. Pri učinkoviti izbiri vedenja zato uporabljamo povezovalne navade in z njimi vzpostavljamo dobre odnose. Opustili smo nepovezovalne navade, saj le-te ne spodbujajo učencev in negativno vplivajo na odnose, ki so pomembni za spodbudno in varno delovno okolje.

Po dr. Williamu Glaserju (2003), utemeljitelju teorije izbire in realitetne terapije so povezovalne navade:

- skrbnost,

- zaupanje,
- poslušanje,
- podpiranje,
- prispevanje,
- prijateljstvo
- spodbujanje, ki povezuje odnos med ljudmi.

7 škodljivih, nepovezovalnih navad, ki razdirajo medsebojni odnos, so:

- grajanje,
- obtoževanje,
- pritoževanje,
- sitnarjenje,
- grožnje,
- kaznovanje,
- podkupovanje ljudi, da bi jih nadzorovali.

Vsi vemo, da se učenci lažje učijo v okolju, kjer so sprejeti in se čutijo povezane med seboj. Ob tem se trudijo razumeti vedenje drugega in hkrati lahko zadovoljujejo svoje potrebe. Skupaj se trudimo opustiti nepovezovalne navade, zato se učimo, da se težave rešujejo s pogovori. Iščemo učinkovita vedenja, ki nas bodo pripeljala do rešitve in zadovoljstva. Učitelji smo tisti, ki bomo ustvarili spodbudno delovno okolje. Ob tem moramo dobro spoznati razred, ki ga učimo, hkrati pa moramo pri učencih pridobiti zaupanje. Ko nam učenci

zaupajo, se lahko povežemo z njimi in tvorimo spoštljiv odnos. Komunikacija je tista, ki povezuje in omogoča sodelovanje v medsebojnih odnosih. Med učenci in učitelji gre za vzajemen odnos. Brez učencev ni učiteljev in obratno. Medsebojna povezanost je ključnega pomena, saj skupaj ustvarjamo okoliščine, v katerih se bomo vsi dobro počutili. Če bomo želeli pomagati otroku, se bomo morali pogovoriti z njim in mu pokazati pot, kjer se bo počutil varno in bo lahko sodeloval tudi z drugimi učenci. Ob tem pa ne smemo pozabiti dejstva, da je vsak učenec edinstven in moramo z vsakim posameznikom raziskati, kaj si želi, kakšen je njegov cilj in katere so njegove vrednote, prepričanja, torej moramo spoznati njegov svet kvalitet. Glasser (1998) pravi, da je svet kvalitet pravzaprav idealen svet vsakega posameznika, v katerem želi živeti in s katerim ostaja vse življenje v tesnem stiku. V svetu kvalitet vsakega posameznika se slike (predstave) razvrščajo v tri kategorije:

1. slike ljudi, s katerimi smo najraje skupaj;
2. slike stvari, ki jih imamo, jih cenimo ali želimo imeti, doživeti;
3. slike prepričanj in idej, ki uravnavajo večino našega vedenja in so pravzaprav naše resnične vrednote.

Vsak človek sam izbira in odloča, kaj bo in česar ne bo vnesel v svoj svet kvalitet na podlagi informacije, ki mu je bila posredovana, in občutkov ugodja ali neugodja ob tem. Naš svet kvalitet je popolnoma nedotakljiv, vsak posameznik ima popoln nadzor nad tem, kaj vnese

vanj in nihče ne more vanj vstopiti ali izstopiti brez njegovega dovoljenja (Glasser, 1998).

Vodenje učencev brez prisile pri uri slovenščine

1. Ustvarjanje okolja brez strahu in sproščene aktivnosti

Radovedna žogica

Ko vstopim v razred, učence najprej pozdravim in jih povabim naprej. Povem jim, da se bomo vsi skupaj postavili v krog in se bomo šli igrati radovedna žogica. Učencem pojasnim, da bomo drug drugemu zaupali, kaj smo počeli včeraj po pouku. Tisti, ki ima žogo v roki, govori, ostali poslušamo. Začnem prva. Povem, kako je potekalo moje popoldne in podam žogo naprej. Cilj igre je, da vsak učenec dobi žogo in deli svoje popoldansko doživetje. Ko končamo prvi del igre, postavim nekaj vprašanj. S tem preverim, katere informacije o sošolcih so si zapomnili in kako dobro so poslušali.

- Kdo je gledal televizijo?
- Kdo je igral nogomet?
- Kdo je šel na ritmično gimnastiko?
- Kdo je bral knjigo?
- Kdo je igral igrice?

Ko odgovorimo na vprašanja, spoznamo, da imamo skupne dejavnosti, s katerimi se srečujemo v popoldanskem času. Hkrati pa izvemo, da smo si tudi različni med seboj in s tem ni nič narobe, saj ima vsak izmed nas svoj svet kvalitet.

Barvni koti

Nadaljujemo z drugo igro barvni koti. Učencem najprej podam navodila. Povem jim, naj si predstavljajo, da je vsak kot učilnice obarvan z drugo barvo. Torej, imamo štiri barve: rumeno, zeleno, modro in rdečo. Da učenci ne pozabijo, katere barve je posamezni kot, nalepim še barvne listke. Na tablo projiciram kratko anketo, kjer so pri vsakem vprašanju ponujeni 4 odgovori. Vsak učenec izbere samo en odgovor, ki je obarvan z barvo posameznega kota. Ko učenec v mislih poišče odgovor na vprašanje, se premakne v kot, katere barve je njegov odgovor.

Kateri predmet je zate najtežji?

- matematika
- slovenščina
- angleščina
- glasba

Kaj rad/-a ješ za kosilo?

- pico
- špagete
- hamburger
- ocvrt zrezek s krompirjem

Kateri je tvoj najljubši letni čas?

Skozi obe igri smo za učence ustvarili okoliščine, kjer so lahko učenci prepoznavali svoj svet kvalitet in se povezali tudi s sošolci. Pri izvedbi

- pomlad
- poletje
- jesen
- zima

Katero je tvoje najslabše hišno opravilo?

- pospravljanje sobe
- pomivanje posode
- sesanje dnevne sobe
- zlaganje oblačil

Kako preživiš prosti čas s prijatelji?

- igramo igrice
- se pogovarjamo
- igramo nogomet
- gremo v kino


Katera barva prevladuje v tvoji omari?

- črna
- modra
- rdeča
- bela

obeh iger smo vključili povezovalne navade (poslušanje, zaupanje, sprejemanje).

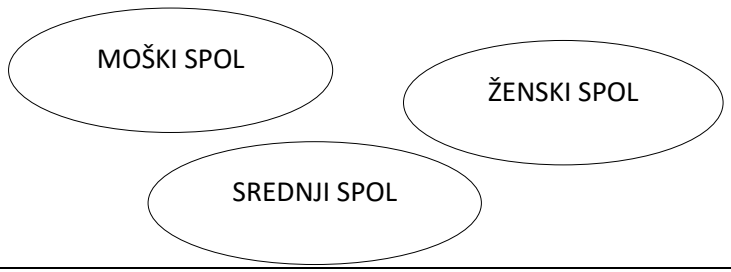

2. Osmišljanje učne vsebine s formativnim spremljanjem učenčevega napredka

Preden začnemo z novo učno snovjo (samostalnik – spol), preverim predznanje učencev. Tako bom lahko spremljala njihov napredek in tudi sami učenci bodo videli, kaj vse lahko dosežejo s svojim delom – izbirajo, kaj bodo sami naredili in kako. Zanje imam pripravljeno kratko preverjanje znanja.

 PREVERIMO ZNANJE	
1. Naštej 3 živali.	_____

2. Naštej 3 rastline.	_____

3. V povedi obkroži pojem. <i>Veselje ji je sijalo iz oči.</i>	
4. Dopiši, kar manjka. Samostalniki so besede, ki poimenujejo: osebe (Marko, fant, deklica, ravnateljica) _____ (muca, pes, tiger, žirafa) rastline (smreka, kamilica, teloh, trava)	

_____ (tabla, peresnica, računalnik, _____) pojme (veselje, _____, ljubezen, radost)
5. Dopolni poved. Samostalniki so lahko moškega, ženskega in _____ spola.
6. Prečrtaj samostalnik, ki se po spolu razlikuje od drugih. muca, hiša, okno, streha gasilec, avto, Jan, Jana jabolko, kolo, morje, žlica
7. Samostalnike razvrsti glede na spol. knjiga, pisalo, svinčnik, učiteljica, učilnica, ljubezen, marjetica, okno, Reksi

 PREMISLI IN SAMOPRESODI!
KAJ ZNAM? _____

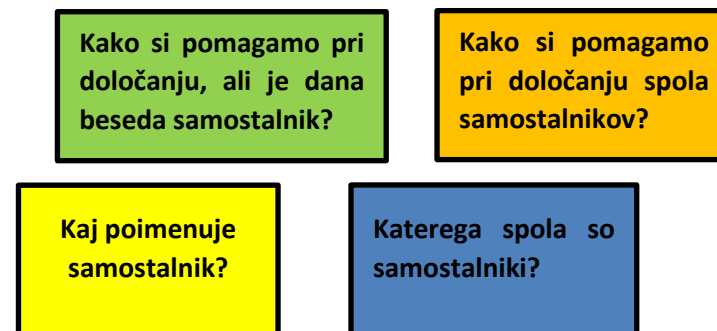
KAJ ŠE NE ZNAM? <hr/> KAJ BOM NAREDIL/-A, DA BOM ZNAL/-A? <hr/> <hr/>

Z učenci preverimo odgovore. Vsak učenec si vzame čas, da naredi samopresojo svojega trenutnega znanja. Učenci še ne vedo, da bodo čez nekaj dni rešili enake naloge in takrat bomo imeli priložnost videti, kakšen je njihov napredek v znanju, saj bodo v tem času dobili razlago nove snovi, naredili bomo zapis v zvezek, reševali naloge v delovnem zvezku in na voljo bodo imeli še dodatne, kratke naloge. Učencem povem, da te dodatne naloge niso obvezne, lahko pa so jim samo v pomoč. Pri svojih izbirah so svobodni, hkrati pa nosijo posledice svoje izbire.

3. Medvrstniško povezovanje

V razredu imamo vzpostavljeno spodbudno delovno okolje, saj si želimo, da bi bili vsi učenci uspešni. Tistim učencem, ki imajo težave pri učenju, ponudimo medvrstniško pomoč. Tvorimo manjše skupine, saj bomo naredili kartončke, ki nam bodo v pomoč pri učenju samostalnika. Vsak učenec dobi kartončke različnih barv. Na kartončkih so vprašanja, ki jim bodo pomagala pri prepoznavanju samostalnika in določitvi spola. Vsak učenec najprej sam izpolni svoje kartončke. Ko to naredijo, se posvetujejo v skupini in skupaj tvorijo odgovore. Odgovore zapišemo še na tablo. Skupaj preverimo, ali je

vse prav zapisano. Učenci pospravijo kartončke in s pomočjo le-teh ponavljajo in utrjujejo tudi doma, če si to želijo.



4. Učna usposobljenost

Ko z učenci zaključimo učno vsebino, preverimo njihovo znanje. To bomo naredili s pomočjo igre potujoča skrinjica znanja.

Potujoča skrinjica znanja

Učenci sedijo v krogu. Vzamem skrinjico znanja in se sprehodim med njimi. Povem jim, da je naša skrinjica polna listkov, na katerih so zapisane besede. Učenci prepoznajo, ali je beseda, ki je zapisana na listku, samostalnik. Če to ugotovijo, povejo, kaj poimenuje in določijo spol samostalnika. V primeru pravilnega odgovora, obdržijo listek, drugače ga vrnejo nazaj v skrinjico. Ob koncu igre lahko vidimo, kdo je dobro usvojil učno snov. Vse tiste, ki v igri niso bili najboljši, spodbudimo in jim povemo, da so napake priložnost za učenje.

Skozi igre se lahko veliko naučimo, hkrati pa se imamo dobro. V razredu tako vlada pozitivna energija in vsi učenci imajo priložnost za napredek.

ZAKLJUČEK

Skozi Glasserjevo teorijo izbire sem se naučila, da smo za svoje življenje odgovorni sami, zato nihče ne more vplivati na našo srečo in nesrečo. Sami moramo priti do spoznanja, kako se bomo usklajevali sami s seboj in z okoljem, v katerem živimo. Ves čas moramo graditi dobre odnose, saj so le-ti pogoj za srečno življenje. Pogovor nam omogoča, da spoznamo nove učence, ki jih vzamemo pod svoje okrilje. Skupaj tvorimo celoto, v kateri je spodbudno in ustvarjalno delovno okolje. V tem okolju sprejemamo drugačnost in spoštujemo drug drugega. Učencem moramo znati prisluhniti, saj se v njih skrivajo mnogi talenti, ki jih sami morda ne prepoznajo, z našo pomočjo pa jih lahko razvijajo. Vsak učenec je lahko uspešen, zato jim omogočimo, da lahko to tudi dokažejo.

Viri in literatura

1. Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica, Mca.
2. Glasser, W. (2003). Opozorilo: Psihijatrija je lahko nevarna za vaše duševno zdravje. Radovljica, Mca.
3. Glasser, W. (2021). Teorija izbire: Nova psihologija osebne svobode. Ljubljana, CHIARA B. D. O. O.
4. Kelhar, A. (2006) Učite jih sreče. Maribor, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

5. (<https://www.os-preserjeradomlje.si/glasserjeva-kakovostna-sola>, 18. 8. 2023)

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci izven oddelkov

TAMARA KANCILIJA KOSMAČ, *univ. dipl. psih.*

tamara.kancilija-kosmac@ostrzic.si

Povzetek: Nadarjene učence težko opredelimo z eno samo definicijo, zato v literaturi zasledimo različne opredelitve nadarjenih učencev. Kljub temu pa so si strokovnjaki v splošnem opisu nadarjenosti precej enotni. Vsi namreč menijo, da so nadarjeni otroci tisti, ki v določenem pogledu presegajo primerjalno skupino enako starih otrok. V prispevku sem želela predstaviti delo z nadarjenimi učenci izven oddelkov. Nadarjenim učencem se pogosto ponudi diferenciacija pouka v razredu, dodatni pouk in tekmovanja. Velikokrat pa pozabimo, da imajo nadarjeni učenci širše potrebe in je poleg samega akademskega področja potrebno krepiti tudi področja, povezana s spoznavanjem, motivacijo, socialno interakcijo in sporazumevanjem. Tekom izvajanja delavnic, ki so predstavljene v nadaljevanju, so učenci pridobili nove spretnosti ali okrepili področja, na katerih so imeli primanjkljaje. Vsak dosežek, vsaka

ustvarjalna misel je namreč za učenca zelo pomembna in mu prinaša zadovoljstvo ter s tem izboljšuje kvaliteto njegovega življenja.

Ključne besede: nadarjeni učenci, motivacija, cilji, socialna interakcija, sporazumevanje

Abstract: Talented students are difficult to define with a single definition, which is why various definitions of talented students can be found in the literature. However, experts generally agree on the general description of talent. They all believe that talented children are those who, in a certain aspect, surpass a comparative group of similarly aged children. In this article, I wanted to present the work with talented students outside regular classrooms. Talented students are often offered differentiated instruction in the classroom, additional lessons, and competitions. However, we often forget that talented students have broader needs, and besides the academic area, it is necessary to strengthen areas related to cognition, motivation, social interaction, and communication. During the implementation of workshops, which are presented below, students acquired new skills or strengthened areas where they had deficits. Each achievement, each creative thought, is very important for the student and brings them satisfaction, thereby improving the quality of their life.

Keywords: talented students, motivation, goals, social interaction, communication

UVOD

Odkrivanje in preučevanje nadarjenih otrok zanima strokovnjake že dolgo, a se vse do danes še niso uspeli poenotiti glede terminologije, ki jo uporabljajo za njihovo označevanje, niti glede enoznačne definicije nadarjenosti (Žagar, 2001), kar gre pripisati predvsem dejstvu, da nadarjeni niso homogena skupina, temveč se lastnost nadarjenosti kaže v različnih oblikah in obsegih (Žagar, Artač, Bezič in Purgaj, 1999). Ena najpogosteje uporabljenih definicij o nadarjenosti je Marlandova definicija, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani otroci in mladostniki tisti, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Traver, Elliot in Kratochwill; v Žagar idr., 1999).

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci

Pri delu z nadarjenimi učenci sledimo sodobnim trendom in smernicam izobraževanja nadarjenih, ki temeljijo na stališčih, da nadarjenost ni statična in tudi ne pretežno genetsko pogojena lastnost, temveč potencial, ki ga je mogoče učinkovito razvijati v rednih oddelkih, ob primernih učnih naporih, posebni socialni in čustveni podpori, obogatenu in diferenciranemu pouku (Freeman idr., 2010). Najširšo in najbolj množično podporo v izobraževanju

nadarjenih smo (v vrtcu, osnovni in srednji šoli) dolžni zagotoviti v skupinah vrstnikov in »rednih« oddelkih z ustrežno notranjo ali koncentrično diferenciacijo (Strmčnik, 1993; 2001; O'Brien in Guiney, 2001). Pri tem poskrbimo, da je izobraževanje nadarjenih kar najbolj inkluzivno, temelječe na zagotavljanju diferenciranega vzgojno-izobraževalnega dela v okvirih, ki jih učenec, vzgojitelj, učitelji in starši predhodno dogovorijo in opredelijo v Individualiziranem načrtu vzgojno-izobraževalnega dela. Osnovo za delo z nadarjenimi učenci predstavlja individualiziran program, ki ga pripravi koordinator dela z nadarjenimi učenci v sodelovanju z razrednikom, učitelji in drugimi strokovnimi delavci.

Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene je potrebno še posebej upoštevati naslednje pogoje, in sicer da (George, 1997):

- izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov;
- je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja;
- zagotavlja učno okolje, ki daje otroku hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive;
- izbrana metoda ne bi otroka odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje, ki bi lahko zaradi ponavljajočih se vzorcev pripeljala do dolgočasja;
- izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka.

Vloga psihologa pri delu z nadarjenimi učenci

Poučevanje in učenje sta močno povezana s socialnimi in vedenjskimi dejavniki človeškega razvoja, vključno s spoznavanjem, motivacijo, socialno interakcijo in sporazumevanjem. Ravno na teh področjih pa nadarjeni učenci pogosto ne razpolagajo z ustreznimi znanji in veščinami. Zato smo se na Osnovni šoli Tržič odločili, da za izboljšanje teh področij nadarjenim učencem ponudimo delavnice s področja skupinske dinamike, motivacije in ciljev, nastopanja in tekmovalne rutine, sproščanja in socialnih odnosov.

Jaz v skupini

Namen prvega srečanja je spoznavanje in oblikovanje skupine. Z delavnico pri učencih razvijamo sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja pozitivnih in stabilnih odnosov z različnimi posamezniki in v skupini. Poudarek je predvsem na zmožnostih jasnega komuniciranja, poslušanja drugih, sodelovanja z drugimi in obvladovanja konfliktov. Pri tem se razvijajo predvsem komunikacijske kompetence, socialna vključenost, vzpostavljanje odnosov in timsko delo.

Na delavnici učence razdelimo v skupine po pet do sedem učencev. Vsaka skupina prejme omejeno količino materiala, in sicer 1 m vrvi, 1 m lepilnega traku, pet papirnatih brisačk, pet papirnatih slamic in eno jajce. Naloga vsake skupine je, da zaščiti jajce pred razbitjem, ko ga spuščamo na tla iz stojne višine. Če formiramo več kot dve skupini

s sedmimi člani, bo en član dobil vlogo opazovalca. Za omenjeno nalogo imajo učenci 15 min časa.

Ljudje pri delu v skupinah prevzemajo določene vloge in opazovanje prevzemanja vlog opazujemo pri omenjeni delavnici. Po končani delavnici najprej preizkusimo uspešnost vsake skupine. Učencem je to običajno zelo zanimivo, saj radi opazujejo, ali bo jajce ostalo celo ali ne. Vendar pa mora delavnici nujno slediti vodena diskusija, v kateri se učencem pove, da glavni namen naloge ni opazovanje uspešnosti posamezne skupine, ampak opazovanje interakcije skupine, o kateri učenci tudi sami poročajo.

Opazujemo, kdo v skupini prevzame vodenje, kdo izvaja, kdo takoj začne z akcijo, kdo opazuje, kdo se umakne, kdo daje ideje in kako so ideje upoštevane. Na podlagi teh informacij lahko pri učencih pričnemo z usmerjenim spodbujanjem močnih področij in grajenjem zelenih področij pri tistih učencih, ki določenih zelenih vedenj ne pokažejo.

Poleg same vloge v skupini z delavnico pri učencih krepimo iskanje novih, bolj učinkovitih in drugačnih idej. Na delavnici učenci torej lahko pokažejo svoje inovativne in ustvarjalne ideje.

Motivacija in postavljanje ciljev

Drugo delavnico razdelimo na dva vsebinsko povezana dela. Prvi del je vezan na motivacijo, drugi del pa na postavljanje in sledenje zastavljenim ciljem.

Učencem najprej podamo kratko teoretično razlago motivacije. Po končanem teoretičnem uvodu, ko učenci razumejo, kaj je motivacija, kateri so notranji in zunanji motivatorji in kaj so de-motivatorji, vsak učenec zase na barvne samolepilne listke napiše, kaj je tisto, kar ga motivira pri doseganju ciljev. Svoje motivatorje razdelijo v dve skupini, in sicer ena barva predstavlja notranje motivatorje in druga barva zunanje motivatorje. Skupaj oblikujemo plakat motivatorjev in se na koncu ponovno pogovorimo o notranji in zunanji motivaciji. Potrebno je predvsem paziti, da pri učencih ne ustvarjamo preveč zunanje motivacije. Posvečati se moramo predvsem razvijanju notranje motivacije in razvijati občutek zadovoljstva ob iskanju rešitev ali ob ustvarjanju.

V drugem delu se posvetimo postavljanju ciljev. Cilji spodbujajo motivacijo, prizadevnost in vztrajnost. Učencem ponovno podamo kratek teoretični uvod, v katerem jih seznanimo s tehniko postavljanja ciljev. Pri tem je pomembno, da učenci ločijo med svojimi cilji in cilji drugih ljudi (npr. cilji staršev, učiteljev, trenerjev idr.). Poleg tega zelo poudarimo, da je pomembno, da si postavljajo take cilje, ki so v skladu z njihovimi vrednotami. Spoznamo se tudi s

SMART cilji (specifičen, merljiv, dosegljiv, uresničljiv in časovno določen). Pri ciljih je zelo pomembno, da so pozitivno usmerjeni.

Sledi vaja v postavljanju ciljev. Najprej vsak učenec zase oblikuje cilj v obliki SMART, ki je v skladu z njegovimi vrednotami in je pozitiven.

Za svoj cilj učenec opredeli naslednje:

- kaj potrebuje za doseg cilja,
- svoje prednosti oz. lastnosti, ki bi mu pri doseganju cilja lahko pomagale,
- ovire, ki jih lahko na poti do cilja predvideva in kako bi te ovire lahko premostil ali se jim izognil,
- prvi korak oz. kaj bi naredil najprej, da se bi približal svojemu cilju,
- kaj se zgodi, če cilja ne doseže oz. kaj bi to zanj pomenilo,
- kako bi se nagradil, če bi cilj dosegel.

Na koncu sledita še dve vprašanji, na kateri učenci odgovorijo naknadno, in sicer o tem, ali so cilj dosegli ali ne, in kako so se ob tem počutili.

Namen same vaje ni le ta, da učenci dosežejo konkreten cilj, ki si ga postavijo pri vaji, ampak da učence opremimo z orodji, ki jih lahko uporabljajo vsak dan na vseh področjih. Pomembno je namreč, da učenci poznajo tehniko postavljanja ciljev in da prepoznajo motivacijo, ki jih žene, da bi določene cilje dosegli.

Nastopanje in tekmovalna rutina

Pri delu z nadarjenimi učenci smo opazili, da imajo pogosto težave na področju nastopanja oz. tekmovanja. To predvsem pomeni, da zaradi pomanjkanja določenih spretnosti ne zmorejo pokazati svoje nadarjenosti, svojega talenta. Zato smo se odločili, da nadarjenim učencem predstavimo tudi tehnike, s katerimi si lahko pomagajo pred zanje bolj stresno oz. težjo preizkušnjo, pred nastopanjem oz. tekmovanjem in tako vzpostavijo določeno rutino.

Najprej učencem predstavimo samogovor, ki je tehnika psihološke priprave. Samogovor je način oz. metoda, s katero kontroliramo lastne misli in posledično čustva, telesne znake in vedenje. Več samogovora se pojavi na tekmovanjih in nastopih. Samogovor osebe uporabljajo za izboljšanje spretnosti in popravljanje napačnih vedenjskih vzorcev, osredotočanje oz. kontrolo pozornosti, modifikacijo aktivacije in kontrolo napora, kontrolo emocij in razpoloženja ter izgradnjo in ohranjanje samozavesti.

Druga vaja je vezana predvsem na tekmovanja oz. nastope. Učenci si skušajo čim bolj predstavljati (vizualizirati) dogajanje tik pred tekmovanjem oz. nastopanjem. Na ta način skušajo prepoznati, katere misli se jim pri tem pojavljajo. S pomočjo tehnik psihološke priprave (ustavljanje in enostavno preusmerjanje, spreminjanje misli, iskanje dokazov za in proti), ki jih spoznamo med delavnico,

učenci izoblikujejo svoj načrt za spoprijemanje z mislimi pred tekmovanjem oz. nastopanjem.

Pri konkretni delavnici posebej izpostavimo, da učenci svoje misli lahko delijo naglas, ni pa nujno. Če učenci potrebujejo dodatno strokovno pomoč pri razumevanju svojih misli, jim je na šoli vedno na voljo šolska psihologinja, na katero se lahko obrnejo.

Sproščanje

Nadarjeni učenci so pogosto vključeni v večje število dejavnosti. Večina teh dejavnosti vključuje tudi tekmovanja in nastopanja. O sami pripravi na tekmovanja in nastope smo govorili že na prejšnji delavnici. Pomemben vidik je tudi sproščanje. Sproščanja ne bomo vključili k temi tekmovanja in nastopanja, saj pred tekmovanjem oz. nastopanjem prevelika sproščenost ni zaželena, saj bi povzročila zmanjšano aktivacijo in bi to lahko učenca celo oviralo.

Pomembno je, da učenci poznajo tudi tehnike sprostitve, saj se s sprostitvijo naučimo, kako se odklopiti od okolja in s tem navidezno zmanjšati količino motečih dejavnikov. Naučimo se obvladovati misli in čustva, prepoznavati moteče vzorce ter jih poskusimo nadzorovati. Sproščanje je dejavnost, pri kateri delno lahko vplivamo na avtonomni živčni sistem. Srčni utrip in dihanje se umirita, žile se razširijo, zaradi česar se pojavi občutek toplote, zmanjša se potenje,

poveča se izločanje slin, popusti mišična napetost in umiri se tudi razmišljanje (Jeromen, 2017).

Pri tej delavnici učenci najprej spoznajo dihalne vaje, in sicer ritmično dihanje, pri čemer podaljšujemo dolžino izdiha in z usmerjanjem misli na izdih nižamo aktivacijo.

Druga tehnika sproščanja, ki se ji bomo posvetili, je progresivna mišična relaksacija. Učence najprej nekoliko poučimo o sami tehniki, saj je poznavanje nekaterih osnov zelo pomembno za samo izvedbo. Progresivna mišična relaksacija je sistematično sproščanje celotnega telesa z napenjanjem in sproščanjem mišic. Učenci se morajo pri izvedbi progresivne mišične relaksacije osredotočiti na občutke ob aktiviranju napetosti in sprostitvi ter se naučiti občutiti razliko med napetim in sproščenim stanjem (Barborič, 2017). Po izvedbi je učenje spretnosti in strategij pospešeno, boljša je koncentracija, pozornost, predstavljaljivost, budnost, samozaupanje, natančnost in hitrost (Barborič, 2017). Po kratki teoretični predstavitvi bodo učenci vodeni skozi progresivno mišično relaksacijo.

Namen delavnice je predvsem, da se učenci spoznajo z različnimi tehnikami sproščanja, ki jih lahko prenesejo v svoj vsakdan. Posebej tehniko ritmičnega dihanja, saj je tehnika progresivne mišične relaksacije zahtevnejša in bi učenci za samostojno izvajanje potrebovali veliko vaje, preden bi tehniko usvojili do te mere, da bi

jo lahko samostojno uporabljali. Kljub temu pa menimo, da je zelo dobro, da se učenci s tehniko spoznajo.

Komunikacija in prijateljski odnosi

Na zadnji delavnici se spoznamo predvsem z različnimi načini komunikacije in kako njihovi različni načini vplivajo na naše prijateljske odnose. Naše izkušnje kažejo, da so običajno nadarjeni učenci med vrstniki dobro sprejeti, saj pogosto razpolagajo tudi z visoko razvitimi socialnimi spretnostmi. Ni pa nujno, saj so lahko nadarjeni na enem področju, imajo pa velike primanjkljaje na socialnem področju. Zato smo se odločili, da učencem ponudimo tudi delavnico, kjer bodo lahko krepili svoje socialne spretnosti.

Prvi del delavnice zajema razumevanje pohvale in kritike. Učenci na listke zapišejo različne pohvale in kritike, ki so jih prejeli ali podali. Listke razvrstimo na dva ločena plakata, in sicer enega za pohvale in enega za kritike. Vsak plakat je razdeljen na štiri dele, in sicer realne pohvale/kritike vezane na posameznikove osebnostne lastnosti, realne pohvale/kritike vezane na posameznikovo vedenje, nerealne pohvale/kritike vezane na posameznikove osebnostne lastnosti, nerealne pohvale/kritike vezane na posameznikovo vedenje. Sledi diskusija o tem, kako izrazimo pohvalo in kako kritiko.

Sodelovanje z drugimi, sprejemanje drugih in vzpostavljanje prijateljskih vezi vključujejo socialno zavedanje. Ko se učenci družijo

in sodelujejo z drugimi učenci, krepijo svojo sposobnost empatije in sposobnost zavzemanja perspektive drugih. V različnih socialnih interakcijah se vzgajajo za spoštovanje drugih ter za sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti. Za sleherno sodelovanje in dobre medosebne odnose potrebujemo različne odnosne spretnosti. Mednje sodijo jasno sporočanje ter aktivno oz. empatično poslušanje (Tacol in dr., 2019).

Na podlagi zgoraj omenjenih teoretičnih izhodišč učencem predstavimo prvine aktivnega in empatičnega poslušanja. Na učnih listih učenci označijo, kaj vključuje aktivno in empatično poslušanje. Nato v dvojicah izvedejo vajo aktivnega poslušanja. To poteka tako, da en učenec eno minuto pripoveduje o poljubni temi, pri tem pa drugi učenec skuša pri poslušanju uporabiti vse dejavnosti neaktivnega poslušanja. Nato učenca vlogi zamenjata in drugi učenec aktivno posluša prvega. Na koncu sledi diskusija o tem, kako so se učenci pripovedovalci počutili v posamezni situaciji.

Vsak medosebni odnos in sodelovanje z drugimi slej ko prej privede tudi v medsebojne nesporazume, nasprotja in konflikte, ki izvirajo iz razlik pri ljudeh, njihovih različnih lastnosti, potreb in ciljev. Da bi uspešno reševali konflikte v korist vseh oseb, ki so vanj vključene, potrebujemo posebne veščine reševanja konfliktov (Tacol idr., 2019).

Učenci spoznajo dve tehniki reševanja konfliktov, in sicer:

- sporočilo jaza: moja čustva + tvoje ravnanje + posledice in
- tehnika hladno-toplo: kritika vedenja + pohvala osebe (ali obratno).

Obe tehniki učenci tudi preizkusijo na realnem konfliktnem dogodku, ki se jim je zgodil. Opišejo dogodek in svoj odziv nanj. Nato s pomočjo znanja o tehnikah sporočilo jaza in tehniki hladno-toplo zapišejo, kaj bi lahko storili drugače. Na koncu sledi diskusija. S to vajo učenci krepijo predvsem komunikacijske veščine, ki so zaradi uporabe moderne tehnologije med mladimi zelo okrnjene.

ZAKLJUČEK

Inteligentnost in ustvarjalnost sta lastnosti, ki jih vsi premorejo v neki meri – nekateri je imajo več, nekateri manj. Pomembno pa je zavedanje, da zelo redki izkoristijo svoje zmožnosti, ki jih imajo. Zato je priporočljivo, da se inteligentnost in ustvarjalnost spodbuja, da se omogoča pogoje, v katerih lahko vsak posameznik bolje razvije te svoje lastnosti. Žal ni univerzalne formule, ki bi se je držali in bi potemtakem vsi dosegli svojo maksimalno stopnjo.

Viri in literatura

1. Barborič, K. (2017). *Postopno mišično sproščanje*. V K. Barborič, A. Holsedl, T. Jeromen, T. Kajtna, K. Kodelja, M. Smrdu, A. Vičič in B. Zagorc, Osnove praktične športne psihologije, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije – Sekcija za psihologijo športa.
2. George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Freeman, J., Raffan, J., Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gift and talents: An international survey. Research report. Reading: CFBT, Education Trust*, pretočeno z naslova: 5. 9. 2023 s <http://joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>.
4. Jeromen, T. (2017). *Tehnike sproščanja – dihalne vaje in avtogeni trening*. V K. Barborič, A. Holsedl, T. Jeromen, T. Kajtna, K. Kodelja, M. Smrdu, A. Vičič in B. Zagorc, Osnove praktične športne psihologije, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije – Sekcija za psihologijo športa.
5. Tacol, A., Lekić, K., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. In Konec Jurčič, N. (2019) *Zorenje skozi To sem jaz*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
6. Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, pretočeno z naslova 5. 9. 2023 s <https://www.dlib.si/stream/urn:nbn:si:doc-nu511frh/ce774f9e-97c7-4e83-aa3c-fbc29d0e215c/PDF>.
7. Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. (sprejel Nacionalni kurikularni svet), pretočeno 5. 9. 2023 z naslova: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf
8. Žagar, D. (2001). Kdo so nadarjeni otroci. *Vzgoja in izobraževanje*, 32(2), 4–7.

Uporaba interaktivnih aplikacij pri logopedski obravnavi

TANITA SMREKAR, *mag. prof. logop. in surdoped.*
tanita.prazen@osglazija-celje.si

Povzetek: Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v zadnjih letih narašča in tudi otroci so je vedno bolj vešč. Tako se tudi pri logopedskih obravnavah vedno pogosteje uporabljajo aplikacije, največkrat na tabličnem računalniku. Naredila sem krajši pregled strokovne literature na temo uporabe tovrstnih aplikacij pri logopedskih obravnavah v različnih državah, tudi Sloveniji. Ugotovila sem, da je logopedska terapija, pri kateri se uporabljajo interaktivna gradiva in za to ustvarjene internetne igre, uspešna, če so gradiva primerno zasnovana. Nudi nam lahko tudi dober prenos logopedske vaje v domače okolje, kjer otrok uporablja aplikacije s pomočjo in nadzorom staršev. Večina avtorjev poudarja predvsem pozitiven vpliv na motivacijo otrok in povečanje njihovega zanimanja. Tovrstne aplikacije je vedno smiselno kombinirati s fizičnim didaktičnim gradivom. Težava, s katero se soočamo slovenski logopedi, je, da je izredno malo takšnih aplikacij na voljo v slovenščini. Na kratko so predstavljene aplikacije za uporabo pri logopedski obravnavi, ki sem jih sama ustvarila na treh različnih spletnih straneh.

Ključne besede: interaktivne aplikacije, logoped, tablični računalnik, šola, motivacija

Abstract: The use of information and communications technology has been increasing in recent years and children are becoming more proficient in it. Consequently, the use of applications is increasing during speech therapy sessions as well, especially on tablets. At the beginning, a short review of the literature concerning the use of applications in speech and language therapy in different countries, including Slovenia, has been made. The research, conducted for the purpose of this article, showed that speech and language therapy sessions using interactive materials and customized Internet games are effective provided the materials are appropriately designed. Applications present an opportunity not only for children to practice speech therapy in the home environment but also for their parents to help and supervise them. Most researchers emphasize the positive effects of these applications on children's motivation and interest, however, speech and language therapists need to ensure they are also combined with traditional didactic materials. The challenge Slovenian speech and language therapists encounter is the lack of such applications in the Slovenian language. At the end follows a description of Slovenian applications used in speech therapy that the author created on three different websites herself.

Keywords: interactive applications, speech and language therapist, tablet, school, motivation

UVOD

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je postala del našega vsakdana, uporabljamo jo tudi v vzgoji in izobraževanju, z njo pa si lahko pomagamo tudi pri logopedskih obravnavah. Namen tega članka je raziskati uporabnost interaktivnih aplikacij pri logopedski terapiji in morebitne ovire, s katerimi se lahko pri njihovi uporabi soočamo. Veliko avtorjev (Furió idr., 2013; Sippl, b. l.; Saeedi idr., 2022; Istenič idr., 2018; Hajesmaeel-Gohari idr., 2023) navaja, da so otroci bolj motivirani za logopedske vaje, če uporabljamo tudi interaktivne aplikacije, zato me zanima, kako so do te ugotovitve prišli in kako jo argumentirajo. Iskala sem slovenske raziskave na tem področju, da lahko primerjam, če se ugotovitve v našem prostoru razlikujejo od tistih v tujini. Predstavljenih je nekaj primerov aplikacij, ustvarjenih posebej za namene logopedskih obravnav učencev v rednih osnovnih šolah.

Logopedska obravnava otrok

Logoped je strokovnjak za področje govora, jezika in komunikacije. Skrbi za preventivne dejavnosti, zgodnje odkrivanje težav, izvedbo diagnostike in terapijo oziroma po potrebi rehabilitacijo na teh področjih. Pri svojem delu poskuša ugotoviti vzrok za odstopanja in najti najboljšo možnost obravnave. Sodeluje z ostalimi strokovnjaki, družinskimi člani in uporablja tehnike, ki posamezniku nudijo najbolj optimalen način komunikacije. Zaposlen je lahko v vzgoji in izobraževanju ali zdravstvu, deluje lahko v ambulanti ali na terenu

(Društvo logopedov Slovenije, b. l.). Logopedska terapija od otroka vedno zahteva pozornost in sodelovanje. Zato je za njeno uspešnost potrebno vaje otroku približati in jih narediti zanimive. Te vaje mora potem delati tudi doma, zato je motivacija še posebej velikega pomena. Če je otrok motiviran, bo bolj sodeloval na sami obravnavi in tudi doma. Mlajši, kot je otrok, bolj mora vse izhajati iz igre. Interaktivne aplikacije uporabljam v manjšem obsegu in nikakor ne pri vsaki obravnavi, večinoma še vedno uporabljam gradiva in didaktične igre v fizični obliki. Med vajo z uporabo aplikacije sem vedno ob otroku, da ga poslušam, ponudim povratno informacijo in po potrebi pomagam. Pri vaji doma imajo to nalogo starši.

Pozitivne lastnosti uporabe ikt in njene omejitve pri delu z otroki

Kljub vedno obsežnejši in pogostejši uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije zaradi vseh prednosti, ki jih prinaša, je pomembno, da se zavedamo tudi njenih negativnih plati. Pri delu z otroki moramo strokovnjaki slediti smernicam za uporabo zaslonov pri otrocih in o njih ozaveščati tudi starše. Te pravijo, da je za otroka, starega 6–9 let, primerna izpostavljenost zaslonom v prostem času največ eno uro na dan (Vintar Spreitzer idr., 2021). Pri otrocih, ki imajo težave na govorno-jezikovnem področju naj bi uporaba zaslonov bila prilagojena oceni strokovnjaka. Če gre za kakovostne spletne vsebine, brez pretiranih vizualnih in zvočnih učinkov ter z interaktivnimi elementi spodbujajo učenje, imajo lahko te vsebine dober vpliv. Pomembno je, da aplikacije niso narejene na način, da

samodejno predvajajo naslednjo aktivnost ali videoposnetek ter da ne tržijo neprimernih izdelkov (prav tam).

Egenfeldt-Nielsen (2007) pravi, da večina študij podpira uporabo internetnih iger, ustvarjenih v izobraževalne namene, vendar moramo biti pri tem pozorni na neodvisnost študij in na to, da imajo študije kontrolno skupino. Na podlagi izvedenih raziskav lahko trdimo, da se otroci iz računalniških izobraževalnih iger lahko učijo, ne moremo pa tega primerjati s klasičnimi stili poučevanja. Avtor meni, da je učitelj ključni člen pri poučevanju s pomočjo iger, saj nudi podporo pri sami igri in povratno informacijo ob koncu. Igre nudijo bogato in privlačno izkušnjo za učence, ki pa jo je potrebno razširiti z uporabo pravih metod poučevanja. Izobraževalne igre imajo seveda manj učinkov in slabšo kvaliteto od klasičnih komercialnih iger, je pa dobro, če se izobraževalne igre temu na nek način približajo. Otroci lahko namreč pred klasičnimi računalniškimi igrami preživijo ure in ure. Zato bi na trgu bile potrebne inovacije in ustvarjanje novih, učinkovitih produktov.

Študija, ki je primerjala učinkovitost učenja preko igre na pametnem telefonu in tradicionalne igre, je ugotovila, da so bili otroci primerljivo uspešni ne glede na to, s pomočjo katerega od teh dveh pripomočkov so se učili. Obe igri sta bili ustvarjeni in prilagojeni obravnavani učni snovi. Razlika se je pokazala v zanimanju in motivaciji, saj je 90 % otrok izrazilo, da jim je bil način z uporabo

pametnega telefona bolj všeč, kar 96 % otrok pa bi to poučno igro na pametnem telefonu igralo še enkrat (Furió idr., 2013).

Uporaba aplikacij pri logopedski obravnavi

Kot mobilna logopedinja izvajam logopedске obravnave na različnih rednih osnovnih šolah v različnih kabinetih in manjših učilnicah. V praksi to pomeni, da moram prnesti s seboj gradivo za diagnostiko in terapijo, zato izbiram stvari, ki ne zasedejo preveč prostora in se jih da uporabiti na več različnih načinov. Tablični računalnik mi pri tem omogoči največ, saj mi nudi dostop do fotografij, slik, videoposnetkov, zvočnih posnetkov, interneta in vseh možnih aplikacij. Tarčna populacija za uporabo gradiv, opisanih v tem članku, so otroci, starejši od 6 let, ki imajo govorno-jezikovno motnjo. V primeru, da so pridružene še druge motnje, jih uporabljam prilagojeno in po svoji strokovni presoji. Pri otrocih, za katere se izkaže, da so doma izredno veliko izpostavljeni zaslonom, sem pri uporabi tabličnega računalnika še posebej previdna. V praksi jih uporabljam predvsem pri obravnavi motenj izgovorjave glasov, z namenom dosega čim večjega števila ponovitev pri procesu avtomatizacije posameznega glasu. Aplikacije so nastale v času zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov med epidemijo, ko je porastla uporaba spletnih orodij zaradi dela na daljavo. Izkazale so se za učinkovite, zato jih še vedno uporabljam. Tudi Sippl (b. l.) pri svojih logopedskih obravnavah opaža pozitivne učinke uporabe aplikacij na tabličnem računalniku iPad. Otroci, ki imajo sicer slabšo

zmožnost koncentracije, se bolj osredotočijo na vajo z uporabo aplikacij. Uporablja jih predvsem za vajo pri večkratnih ponovitvah za boljši prenos usvojenega. Ne uporablja zgolj aplikacij, ampak tudi fizična gradiva, pri delu s tabličnim računalnikom pa vedno sedi ob otroku. Odkar dela na ta način, je opazila, da otroci bolje napredujejo kot le z uporabo sličic, predmetov in iger. Za otroke z jezikovnimi težavami so se za učinkovite izkazale aplikacije, ki razvijajo besedišče, prikazujejo zgodbo po korakih, nudijo možnost odgovarjanja na abstraktna vprašanja, pomagajo razumeti stavčne člene in spodbujajo uporabo vprašalnic zakaj, kje, kako in kaj. Avtorica pravi tudi, da si lahko s tabličnim računalnikom logopedi precej pomagamo pri razvijanju veščin poslušanja in slušne pozornosti.

Saeedi idr. (2022) so analizirali strokovne članke na tematiko ustvarjanja digitalnih iger za logopedsko obravnavo otrok. Pogoji za vključitev članka v raziskavo so bili, da je zapisan v angleščini, strokovno pregledan, vsebuje digitalne igre, ki otroku nudijo povratno informacijo med igranjem in so osnovane na zaznavi govora. Ugotovili so, da je bilo 48,15 % iger, vključenih v raziskavo, ustvarjenih z namenom, da lahko otrok vadi doma ob pomoči staršev. Namen tega je predvsem, da lahko otroci doma vadijo in napredujejo, čeprav logopeda ne obiskujejo dovolj pogosto, saj jih primanjkuje. Kot težavo pri tovrstni izvedbi logopedске terapije navajajo, da se lahko otroku ob večkratnem neuspehu zniža samozavest in pojavi frustracija, težave lahko povzročata okoljski

hrup in prepoznavanje govora v aplikaciji. Rezultati so pokazali, da so tovrstne igre imele pozitiven vpliv na motivacijo otrok, pozornost in zadovoljstvo. Pri ustvarjanjih takšnih iger je zato pomembno najti ravnovesje med tarčno vajo in zahtevnostjo igre, ustvariti posamezne stopnje znotraj igre, privlačno grafično podobo in v osnovi atraktivno igro, ki bo otroke motivirala. Če je otrokom igra zanimiva, bodo pogosteje in več vadili doma.

Tudi v Sloveniji je bila izvedena raziskava, ki je preučila uporabo tabličnega računalnika med slovenskimi logopedi. Izkazalo se je, da se logopedi najpogosteje odločijo za uporabo tablice, če to poveča zanimanje in vajo otrok. Razlog, zakaj se za uporabo aplikacij na tabličnem računalniku ne odločijo še večkrat, je predvsem v tem, da primanjkuje slovenskih aplikacij. Avtorji so opravili tudi študijo primera z vzorcem 44 otrok, pri katerih je v logopedski terapiji potekala tudi s pomočjo iger na tabličnem računalniku. Rezultati so pokazali, da so otroci tovrstno obliko terapije dobro sprejeli in da so takšne igre pozitivno vplivale na njihovo zadovoljstvo in motivacijo (Istenič Starčič idr., 2018).

V članku, ki je pregledal 10 raziskav, ki so vključevale digitalne igre za obravnavo govornih motenj, so vključili tudi dve slovenski raziskavi, poleg še treh evropskih in petih ostalih. Ugotovili so, da so bile digitalne igre na področju logopedije pri 20 % uporabljene za področje apraksije. Za področje dizatrije, hipokinezije in

Parkinsonove bolezni, disfonije, fonoloških težav, težav s sluhom, govornih težav ter avtizma pa v 10 %. V vseh raziskavah je bilo razvidno, da imajo digitalne igre pozitiven vpliv na govor in motivacijo osebe, ki je v terapiji. Dve raziskavi pa sta opozorili na to, da bi v logopedski terapiji bilo smiselno razmisliti o prilagajanju igre vsakemu posamezniku. Dobra plat uporabe takšnih iger je, da jih posameznik lahko uporablja v domačem okolju, tudi, kadar je obisk logopeda omejen. Nekatere izmed iger, ki so bile omenjene v teh raziskavah so: »WordPop« (igralec prebere besedo iz zaslona, če jo pravilno prebere, dobi točko), »Speech Worm« (igra iskanja tarčne besede med danimi črkami in glasen izgovor besede), »Asteroid« (igralec strelja asteroide, ko jih zadane, se pojavi tarčna beseda, ki jo prebere), »Whack-A-Mole« (prikazujejo se sličice, ki jih oseba pravočasno poimenuje), »Memory« (igra spomina, pri kateri oseba ustrezno na glas poimenuje sličice), »Treasure Hunters« (sodelovalna igra, v kateri si dva igralca s podajanjem navodil pomagata najti pot do zaklada), »Dragon World« (igra prikazuje različne lege jezika, ima 5 stopenj) in »Fish World« (igra prikazuje različne lege jezika s pomočjo ribiške mreže in različnih vrst rib, ima 5 stopenj). (Hajesmaeel-Gohari idr., 2023).

Logopedska terapija, ki je osnovana na uporabi računalnika, nam zagotavlja bogat vir gradiva in razvija zanimanje otrok za samo terapijo. Uporabljena gradiva na računalniku morajo biti primerna in nuditi nove, bogate in skrbno izbrane informacije na način, da

spodbujajo radovednost otrok, pridobivanje novih znanj in povečajo motivacijo za vajo in učenje. Prednosti uporabe računalnika pri logopedski terapiji je več. Govor lahko posnamemo in ga po potrebi večkrat zavrtimo nazaj. Otrokom je zanimivo, predvsem zato, ker je estetsko prikazano in je drugače od tradicionalnih gradiv. Nudi nam možnost zaznave podatkov, ki jih sicer ne bi mogli preučiti. Če slušno-vidna orodja v logopedski terapiji združimo z aktivno vključenostjo logopeda, so terapevtski cilji lahko hitreje usvojeni. S tem namenom je bilo tudi ustvarjenih več projektov, znotraj katerih so razvijali sisteme za individualizacijo terapevtskih smernic in evalvacijo napredka otrok. Avtorji poudarjajo, da so določene aplikacije, ki so ustvarjene na način, da se jih lahko uporablja na telefonu, lahko koristne za izvajanje logopedske vaje doma, kar lahko izboljša otrokov napredek. Pred uvedbo terapije s pomočjo računalnika ali mobilne naprave pa moramo v obzir vzeti starost otroka, njegov nivo duševnega in jezikovnega razvoja, zmožnost slušnega in vidnega zaznavanja informacij ter tudi njegovo osebnost (Danubianu idr., 2009).

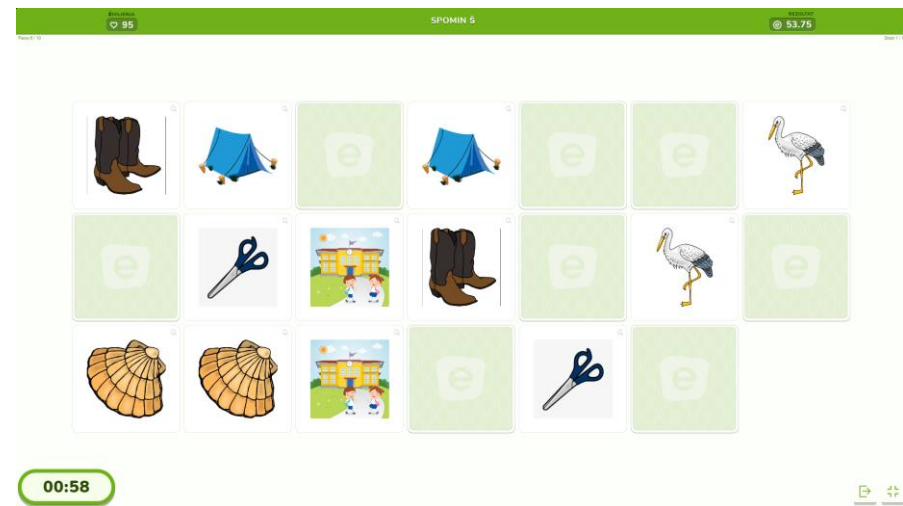
Primeri aplikacij

Nobena izmed iger, predstavljenih v tem članku, ni osnovana na zaznavi govora, zato je še posebej pomembno, da je ob otroku ves čas prisotna odrasla oseba, ki ve, čemu je igra namenjena in kako otroku nuditi ustrezno povratno informacijo. Vedno najprej te aplikacije predstavim otroku, kasneje pa tudi staršem, ki jim skupaj z

otrokom prikažem, kako jih uporabljati in na kaj je treba biti pozoren. Samo igranje teh iger še ne vodi do napredka, pomembno je, da se upoštevajo logopedski cilji in da otrok stvari na glas poimenuje.

Educaplay

Na tej platformi lahko ustvarimo več različnih aktivnosti. Navodilo, ki ga sami zapišemo, je ves čas prisotno spodaj pod igro.



Slika 1: Igra spomina za utrjevanje glasu Š

Vir: Lasten

Otrok poskuša poiskati vse pare, pri tem pa vsako obrnjeno sličico vsakič na glas poimenuje. Na ta način dosežemo veliko število ponovitev tarčnih besed. Otroka pozorno poslušamo in ga opozorimo, če besedo napačno izgovori. Če se besede ne spomni, mu pomagamo.



Slika 2: Kviz za razlikovanje med glasovoma S in Š

Vir: Lasten

Otrok za vsako prikazano sliko določi, ali v besedi sliši glas S, Š, oba ali nobenega izmed njiju. Prvo sličico naredimo skupaj, vse odgovore mu preberemo in po potrebi mi klikamo na njih. Povratno informacijo o pravih odgovorih dobimo, ko igro zaključimo, takrat lahko pregledamo vse napačne odgovore.



Slika 3: Križanka – vaja za sičnike, branje in pisanje

Vir: Lasten

Aktivnost je namenjena otrokom, ki že berejo in pišejo. Za vsako geslo je napisan namig, geslo se vtipka v označena polja s pomočjo tipkovnice na računalniku ali tablici. Rešitve lahko vtipkamo mi po narekovanju otroka ali on sam, če to že zna. Na koncu, ko dobimo seznam vseh besed, jih lahko še enkrat ponovimo, če želimo utrjevati sičnike.

Quia

Na tej spletni strani lahko ustvarimo gradivo iz slik in ujemaajočih se napisov, aplikacija pa nam generira iz tega štiri različne aktivnosti: slikovne kartice, povezovanje napisa s sliko, spomin (iščemo par slika – napis) in osmerosmerko (iskalnik besed). Je precej preprosta za ustvarit in nam nudi več različnih možnosti uporabe. Ker so poleg

sličic tudi besede, je primerna za otroke, ki že berejo ali se učijo brati in jim mi pri tem pomagamo. Nad igro so ves čas prisotna osnovna navodila, ki jih pri ustvarjanju sami zapišemo. Če je cilj utrjevanje posameznega glasu, otroku damo navodilo, da vse sličice vsakič glasno poimenuje in vse besede vsakič glasno prebere.

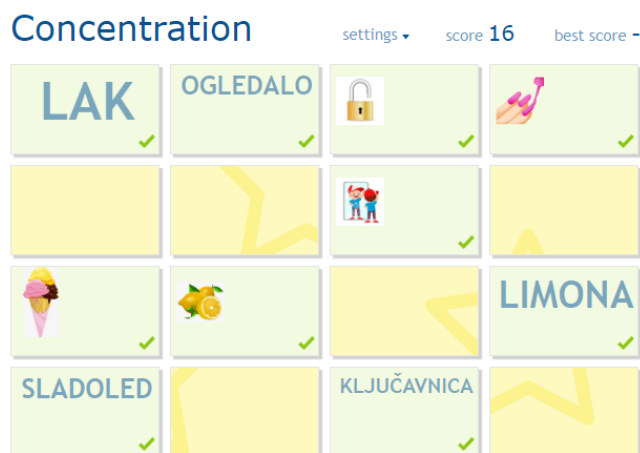


Slika 4: Primer začetne strani, kjer izberemo aktivnost
Vri: Lasten



Slika 5: Povezovanje slike z ustreznim napisom
Vir: Lasten

Pri tej aktivnosti imamo prikazane vse slike in napise in je potrebno najti ujemaajoče se pare. Ko par najdemo, se obe kartici obrneta.



Slika 6: Igra spomina za utrjevanje glasu L

Vir: Lasten

Tudi to je igra spomina, pri tej par sestavljata sličica in ujemaajoči se napis. Vse sličice so na začetku obrnjene okrog in jih mi odkrivamo, ko najdemo par, ostane odkrit in se pojavi kljukica.

Boom learning

Gre za spletno aplikacijo, ki jo uporablja mnogo logopedov v Združenih državah Amerike. Nudi ustvarjanje različnih iger, učilnic in dodeljevanje nalog učencem ter spremljanje njihove statistike. V

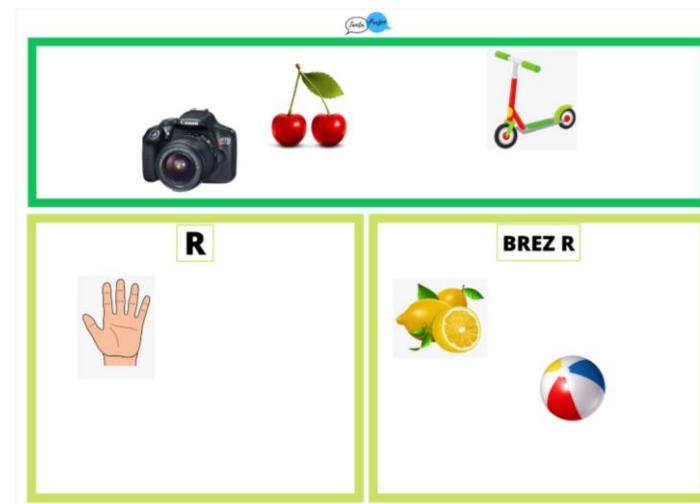
brezplačni različici ustvarjanje lastnih vsebin ni mogoče. Ogromno je angleških poučnih iger, te lahko uporabimo tudi za razvijanje jezikovnega področja in sledenjem navodil, predvsem pri otrocih, ki še ne berejo. Aplikacija nima oglasov in je na voljo posebej tudi za pametne telefone in tablične računalnike za operacijska sistema Android in iOS. Aplikacija sama nudi povratno informacijo o pravilnosti klikov ali povezovanja, kar pa ni naš glavni cilj. Pomembno je, da otrok vse slike poimenuje, se posluša in razmišlja o besedah in glasovih. Zato je nujno, da teh iger ne igra sam. Aplikacija je v angleškem jeziku, vendar lahko mi celotno igro samostojno oblikujemo v slovenščini in ostanejo angleški zgolj gumbi za naprej in nazaj. Med samo igro je zgoraj ves čas narisan trak napredka, kjer je označeno, koliko strani je še do konca igre. Je sicer težja za ustvarjanje, ampak nudi ogromno različnih možnosti in ima privlačno grafično podobo. Na spletni strani je več člankov z nasveti za ustvarjanje in opisi posodobitev. Nudijo tudi spletna predavanja za ustvarjalce.



Slika 7: Iskanje enakih sličic

Vir: Lasten

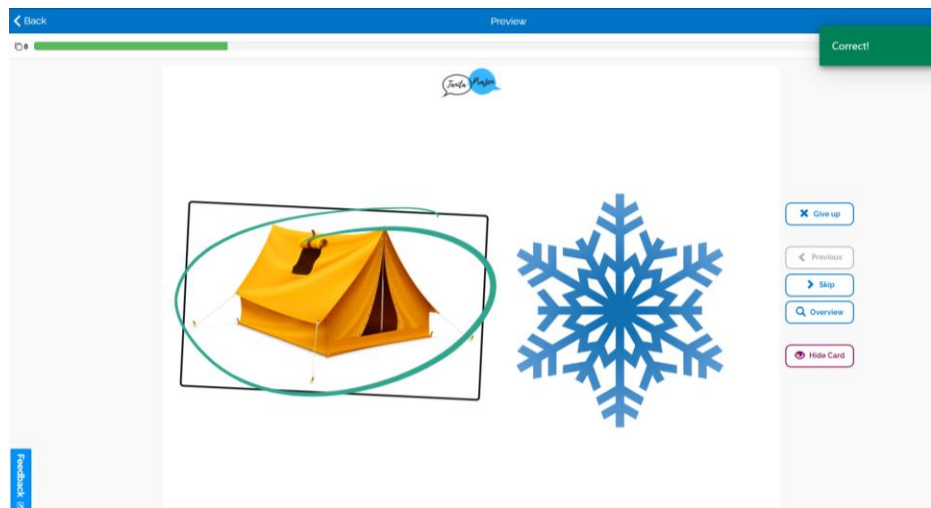
V tej igri je naloga otroka, da poišče sličico, ki je v levem in desnem okvirčku. Sličici nista iste velikosti in ni nujno da sta obrnjena v isto smer. Z njo razvijamo vidno pozornost, širimo besedišče in utrjujemo izgovorjavo sičnikov – vse rešitve imajo namreč v besedi prisotne glasove s, z ali c.



Slika 8: Razporejanje sličic glede na tarčni glas

Vir: Lasten

Otrok razporeja sličice iz zgornjega velikega okvirja v dva spodnja. Če ima beseda, ki je prikazana na sliki, glas R, jo premakne v levi okvirček. Če beseda glasu R nima, jo premakne v desni okvirček. V igri je več različnih strani s sličicami za razporejanje, z njo krepimo razlikovanje glasov, utrjujemo glas R in širimo besedišče.



Slika 9: Katera beseda se začne na Š?

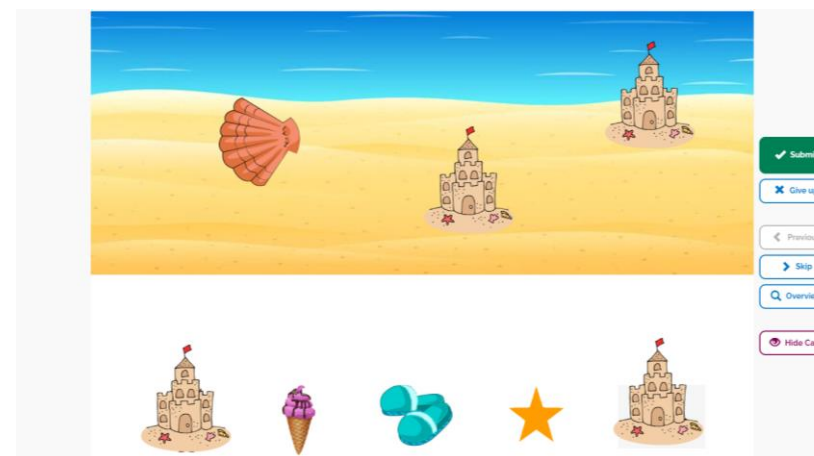
Vir: Lasten

Aktivnost, pri kateri otrok na glas poimenuje obe sličici in nato klikne na tisto, katere beseda se začne na glas Š.



Slika 10: Primer navodil za igro, ki jih oblikujemo sami

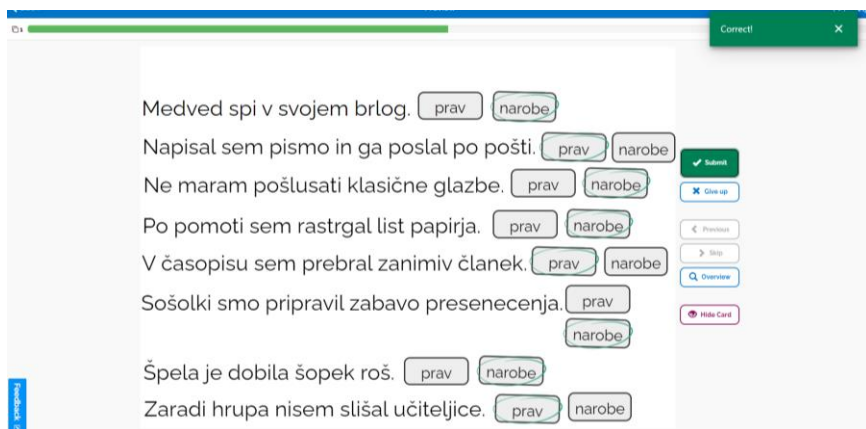
Vir: Lasten



Slika 11: Igra postavljanja gradov na plaži za utrjevanje sičnikov

Vir: Lasten

Precej preprosta igra s poletno tematiko. Otrok prestavlja peščene gradove, školjke in vedra na plažo. Vsakič se spodaj pojavi sličica, ki jo glasno poimenuje. Ker so vse sličice od besed, ki imajo sičnike, uporabljamo to igro za utrjevanje glasov S, Z in C. Navodilo lahko prilagodimo tako, da se sličice ne poimenuje zgolj enkrat, ampak večkrat.



Slika 12: naloga prepoznavanja napačno zapisanih povedi

Vir: Lasten

Vaje, ki jih učencem ponudim na tablici, se zelo dobro obnesejo tudi kot motivacija za tiste, ki sicer branje in pisanje zavračajo, saj imajo s tem težave. Aplikacija jih dosti bolj pritegne kot še eden izmed mnogih delovnih listov. Pri tej nalogi je potrebno povedi prebrati in za vsako označiti ali je pravilno ali napačno zapisana. Sicer nam aplikacija na koncu ponudi pravilne rešitve, vendar je smiselno, da

učenec sproti za vsako pove, kaj je pri posamezni povedi napačno zapisano. Nalogo lahko razširimo tako, da napačno zapisane povedi popravljene zapiše v zvezek.

Uporaba aplikacij v telerehabilitaciji

Predstavljene aplikacije so lahko zelo uporabne tudi pri teleterapiji, torej nudenju logopedskih obravnav na daljavo. Sama sicer tega trenutno ne izvajam, je pa tovrsten način obravnav pogostejši kot je bil nekoč.

Slana idr. (2021) so analizirale z dokazi podprto literaturo, ki je raziskovala učinkovitost logopedске telerehabilitacije otrok, torej izvajanja logopedске terapije na daljavo. Ugotovile so, da se telerehabilitacija uporablja večinoma pri otrocih s tipičnim razvojem in ki imajo težave v izgovorjavi glasov. V vseh raziskavah, ki so jih pregledale, se je telerehabilitacija izkazala za učinkovito, tako pri diagnostiki kot pri izvajanju terapije.

ZAKLJUČEK

S pomočjo interaktivnih aplikacij lahko izboljšamo otrokovo motivacijo in zanimanje, poleg tega se te aplikacije lahko uporabljajo tudi v domačem okolju in poskrbijo, da otrok nadaljuje z vajo, čeprav bo do naslednje logopedске obravnave minilo nekaj časa. Pozorni moramo biti, da v sami aplikaciji ni neprimernih vsebin in motečih dejavnikov ter da se ob koncu ne predvajajo avtomatsko naslednje

vsebine. V slovenščini je tovrstnih aplikacij izredno malo, zato sem predstavila, kako jih lahko ustvarimo sami. Nobena izmed predstavljenih aplikacij ne vključuje zaznave govora, zato je še posebej pomembno, da je poleg otroka vedno prisotna odrasla oseba, ki je seznanjena s ciljem dejavnosti. V Sloveniji lahko zaposleni v vzgoji in izobraževanju ustvarjamo tudi znotraj nekaterih brezplačnih spletnih platform, ki v tem članku niso predstavljene. Raziskav s tega področja je vedno več, zato bomo v prihodnje lahko dobili še boljši vpogled v pozitivne in negativne lastnosti dela z aplikacijami.

Viri in literatura

1. Danubianu, M., Tobolcea, I. in Pentiuc, S. G. (2009). Advanced Technology in Speech Disorder Therapy of Romanian Language. *Journal of Computing* 1(1). Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/45891300_Advanced_Technology_in_Speech_Disorder_Therapy_of_Romanian_Language
2. Društvo logopedov Slovenije (b. l.). *Področja dela*. Pridobljeno s <https://dlogs.si/logopedija/podrocja-dela/>
3. Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M. C., Seguí, I. in Rando, N. (2013). Evaluation of learning outcomes using an educational iPhone game vs. Traditional game. *Computers & Education* 64, 1–23. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.001>
4. Hajesmaeel-Gohari, S., Goharinejad, S., Shafiei, E. in Bahaadinbeigy, K. (2023). Digital games for rehabilitation of speech disorders: a scoping review. *Health Sci Reports* 6(6). Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hsr2.1308>
5. Istenič Starčič, A., Lebeničnik, M. in Gačnik, M. (2018). Tablet game-supported speech therapy embedded in children's popular practices. *Behaviour & Information Technology*, 37(7). Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1474253>
6. Saeedi, S., Bouraghi, H., Seifpanahi, M. S. in Ghazisaeedi, M. (2022). Application of Digital Games for Speech Zherapy in Children: A Systematic Review of Features and Challenges. *J Healthc Eng.* 2022. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1155/2022/4814945>
7. Sippl, T. (b. l.) *The Benefits of New Technology: Speech-Language Therapy Using the iTouch*. ASHA. Pridobljeno s <https://www.asha.org/slp/schools/apps-success-story/>
8. Slana, N., Jelenc, N., Marot, V. in Korošec, B. (2021). Učinkovitost logopedске telerehabilitacije otrok – pregled literature. *Rehabilitacija* 20(1), 103–111.
9. Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, A., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M. in Osredkar, D. (2021) *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih*. Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva. Pridobljeno s <https://online.pubhtml5.com/agma/giyr/#p=5>
10. Egendfeldt-Nielsen, S. (2007). The Third Generation Educational Use of Computer Games. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 16(3), 263–281. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/284626221_Third_generation_educational_use_of_computer_games

Družabne igre malo drugače

TEA ŽGAJNER, *prof. ped. in ang.*

tea.zgajner@guest.arnes.si

Povzetek: V osnovni šoli se otroci vključujejo v različne interesne dejavnosti in tako spoznavajo različne vsebine, ki jih je pri pouku malo ali jih sploh ni. Interesne dejavnosti so dober primer aktivnosti, kjer lahko učenci razvijajo svoje potenciale. V šolski aktivnosti, namenjeni družabnim igram, sem želela združiti tri vidike, in sicer ustvarjalno razmišljanje, medvrstniško druženje in razvijanje fine motorike. Učenci so pri krožku lahko ustvarjali svoje igre in določali svoja pravila. Najprej smo si igro zastavili, poiskali materiale in igro izdelali. Cilj dejavnosti je bil, da učenci uporabijo domišljijo in sami ustvarijo edinstven izdelek oziroma igro, ki jo bodo lahko delili s sošolci. Na takšen način so lahko razvijali svoje ustvarjalne in sodelovalne spretnosti, fino motoriko in med igro tudi socialne spretnosti.

Ključne besede: družabne igre, socialne spretnosti, ustvarjanje, ustvarjalno razmišljanje, fina motorika, krožek

Abstract: In primary school children are included in different school clubs, where they meet various contents that usually aren't the part

of school curriculum. These clubs are a good example how to reach their potentials. In one of these clubs, that was meant for playing different board and social games, I wanted to combine three aspects of activities: creative thinking, socializing and developing the fine motoric skills. Children were able to create their own games and define their own rules. At first, we planned the games, collected the materials and made the game. Our goal was to use childrens' imagination and produce a unique game, that could be shared and played with schoolmates. However, pupils were able to develop their creativity, fine motor skills and social skills.

Keywords: board games, social skills, creativity, creative thinking, fine motor skills, school club

UVOD

Pri dolgoletnem srečevanju z osnovnošolskimi otroki različnih starosti sem se naučila, da so otroci sposobni ustvariti marsikaj, v kolikor jim damo materiale in podporo, da se lahko izražajo. Po eni strani potrebujejo vodenje, po drugi strani pa tudi svobodo izražanja. V kolikor jih na takšen način vodimo, lahko z njimi ustvarimo zelo zanimive izdelke.

Pri svojem delu z otroki ves čas v vse dejavnosti poskušam uvesti nekaj ustvarjalnosti. Tako sem več let na šoli vodila interesno dejavnost ustvarjalnih delavnic, pri pouku angleščine smo pogosto ustvarjali nove učne materiale za učenje. Poskusila sem združiti izkušnje iz omenjenih delavnic in to povezati z družabnimi igrami. Otroci tipične družabne igre dobro poznajo in poznajo njihova pravila igre. Znanе so jim igre, kot so Človek ne jezi se, Monopoly, Štiri v vrsto, Potapljanje ladjic, Brainbox, Križ kraž itd. in se jih zelo radi igrajo. Zastavila sem si cilj, da učenci izdelajo svoje igre, uporabijo svojo kreativnost in določijo pravila za vsako igro. Kljub temu da sem želela doseči uporabo domišljije in ustvarjalnega mišljenja, so to še vedno igre z natančno določenimi pravili in zakonitostmi. Pri izdelavi sem želela upoštevati tudi ekološki vidik in v čim večji meri uporabiti naravne materiale. Zadala sem si cilj, da z učenci izdelamo najmanj štiri igre, ki jih bodo lahko uporabljali tudi njihovi sošolci v oddelku podaljšanega bivanja ali pri različnih prostočasnih dejavnostih. Pri zbiranju idej in uresničevanju le-teh sem želela otrokom pustiti

odprte roke in jih podpreti pri njihovi izvedbi. Naša želja je bila izdelati dve namizni igri, eno igro s kartami in eno gibalno igro. Za izdelavo le-teh smo potrebovali različne materiale kot so šelešamer, lepenka, odpadni tekstil, kamenčki, storžki, divji kostanj, želod, tempera barvice, flumastri itd.

Socialne veščine

Šolski prostor je okolje, kjer se srečujejo različne generacije otrok in odraslih. Otroci se razlikujejo po starosti, narodnosti, sposobnostih, zanimanjih itd. Učenci, združeni v oddelkih ali manjših skupinah, se med sabo spoznavajo, povezujejo v igri in v drugih dejavnostih. Na dan veliko časa preživijo skupaj med poukom, v podaljšanem bivanju in pri različnih dodatnih aktivnostih šole. Vsak posameznik se je zato vsakodnevno prisiljen vključiti v družbo drugih ljudi, se prilagajati in sodelovati z ostalimi. Vsakodnevno vključevanje zahteva aktivnost vsakega otroka, za nekatere je to lahko trud ali celo napor. Otroci že od rojstva naprej razvijajo svoje socialne veščine, ki so celo poimenovane kot »življenjske veščine« (Sorlie, Hagen in Nordahl, 2021). Socialne veščine se v največji meri razvijajo skozi čas otroštva in mladostništva, zato je okolje v šoli toliko bolj pomembno za njihov razvoj. Z igranjem različnih družabnih iger se otroci urijo v socialnih veščinah. Med igranjem se pogovarjajo, sodelujejo, zmagujejo, so poraženi, se spodbujajo in tolažijo. Predvsem lahko spoznajo, da je druženje zabavno, razburljivo in zanimivo. Tudi otroci, ki se težko

znajdejo v skupini, lahko družabne igre uporabijo kot sredstvo povezovanja s sovrstniki.

Zakon o osnovni šoli v 25. členu določa, da lahko šola organizira interesne dejavnosti z namenom razvijanja interesov otrok. V okviru teh dejavnosti imamo na šoli krožke, kjer katerih se otroci lahko izražajo na likovnem, plesnem, športnem, glasbenem in tehničnem področju. Na podlagi raziskave (Runco, Selcok, 2017) se ustvarjalnost otrok in z njo povezane aktivnosti in dosežki bolj izrazito kažejo izven šole kot pri dejavnostih in dosežkih v šoli. Eden od navedenih razlogov, da do tega razkoraka prihaja, je večja strukturiranost dejavnosti v šoli kot izven nje. Na podlagi teh dognanj bi bilo smiselno v dejavnosti osnovne šole uvesti čim več krožkov, povezanih z ustvarjalnim mišljenjem in ustvarjalnim reševanjem problemov.

Fazelian in Azimi (2012) sta v svojem članku o ustvarjalnosti v šoli navedla, da družba zaradi hitrih sprememb v znanosti, tehnologiji in komunikacijah, potrebuje izvirne in inovativne posameznike, ki jih lahko razvija tudi šola. Navedla sta, na kakšen način lahko pripomoremo k razvoju ustvarjalnega učenja pri otrocih in mladostnikih. Med drugimi sta predlagala, da je otrokom pomembno omogočiti dejavnosti, ki:

- spodbujajo, da odkrijejo nekaj novega,
- cenijo vrednost ustvarjalnega mišljenja,

- izhajajo iz živahnih in aktivnih metod poučevanja,
- spodbujajo zavedanje okolja okoli nas in
- omogočajo varno okolje za učence.

Zgoraj omenjene principe sem želela vključiti tudi v svojo dejavnost z otroki in sem jih z različnimi metodami tudi podkrepila. Hendrixa, K., Van Herka, R., Verhaegha, V. in Markopoulos, P. (2009), so v svoji študiji raziskovali vpliv družabnih iger na socialne veščine otrok. Ugotovili so, da so bili učinki iger zelo pozitivni, saj so se tudi drugače sramežljivi otroci med igro sprostiti in z veseljem sodelovali v interakcijah z drugimi otroki. Rezultati te študije so pokazali velik potencial družabnih iger pri razvijanju socialnih veščin.

Praktični del

Igre smo izvedli v času interesne dejavnosti z desetimi učenci 5. razreda. Na voljo smo imeli 45 minut enkrat tedensko. Vse ure so potekale tako, da sem učencem najprej predstavila cilj naše ure, nato smo se naključno razdelili v skupine. Vsi učenci v skupini so imeli možnost ustvarjati z različnimi sošolci. Najprej je skupina izrisala skico s svojo idejo, nato so pričeli delo z materialom. Kadar je bilo potrebno, smo odšli na prosto in pred pričetkom praktičnega dela, v šolskem parku nabrali materiale, ki so jih učenci pri igrah uporabili.

Prva igra – Križci in krožci

Material, ki smo ga potrebovali pri tej igri je bil: kos tekstila, šivanka, sukanec, flumaster, ravnilo, tempera barve, čopiči, kamenčki, vrvica. Prva igra, ki smo se je lotili, je bila enostavna igra Križci in krožci. Izdelali smo jo iz kamenčkov, ki so jih otroci nabrali zunaj. Učenci so s tempera barvami pobarvali 10 kamenčkov in jih porisali po svoji izbiri. Pet kamenčkov je bilo ene barve in pet kamenčkov druge barve. Kamenčke so pobarvali in narisali kot smeškote, rožice, živalce ali pošasti. Na koncu smo uporabili lak v spreju, da se je barva obdržala. Nato so učenci izdelali še tekstilne vrečke, ki so jih sami zašili in vanje za zapiranje vstavili vrvico. Na vrečko so s flumastrom narisali tudi mrežo za igro. Tako smo kamenčke pospravili v vrečko in igra je bila nared. Učenci so s to igro razvijali fino motoriko, saj so morali zašiti vrečko in risati motive na majhne kamenčke.

Druga igra – Potovanje po skrivnostni deželi

Material, ki smo ga potrebovali pri tej igri, je bil: listi šelešamerja A2, tempera barve, čopiči, šablona, kamenčki, kostanj, kocka. Drugo igro sem poimenovala z zgornjim naslovom, saj so učenci sami izbrali deželo z različnimi bitji, pokrajino, barvami. Na velik kos šelešamerja so z različnimi oblikami zarisali pot od začetka do cilja, ki jo je potrebno prehoditi s svojo figurico. Na poti so narisali različne živali, pošasti in pojave, ki so figurici upočasnili ali pospešili napredovanje. Vsa pravila so napisali na poseben list. Za slikanje so uporabljali tempera barve in celotno podlago pobarvali in poslikali.

Za figure smo uporabili kamenčke, želode in kostanj. Tako so učenci v skupini po tri ali štiri izdelali svoje igre. Domislili so si iger na temo oceana, puščave in gozda. V oceanu so morski psi, meduze in ježki ovirali napredovanje, medtem ko so delfini, hobotnice in supi napredovanje pospešili. V puščavi smo se srečali s smrtonosnimi kačami, škorpionji in kuščarji ter prijaznimi kamelami, beduini in sokoli. V gozdni deželi so nam na pomoč priskočili volkovi, sove in medvedi, medtem ko so nas žabe, močeradi in bliskanje strel, upočasnili.

Tretja igra – Karte malo drugače

Material, ki smo ga potrebovali pri tej igri, je bil: narezan trši papir na A4 kose (30 kosov vsaka skupina), flumastri, škatlica ali škatla od čevljev. Vsaka skupina je lahko izdelala svojo igro iz kart. Določili so pravila igre in na kartice narisali različne motive za igro s kartami. V pomoč so jim bile ideje iger, ki jih poznajo: Enka, Črni Peter, Remi itd. Večinoma so skombinirali igre, ki jih poznajo in na karte narisali znane motive ali številke. Vsaka skupina je kartice spravila v škatlo, priložila navodila in na škatlo zapisala ime igre. Učenci so ustvarili igro Nička (pravila podobna kot pri Enki), Košarkaši (karte z imeni in značilnostmi znanih NBA igralcev) in Pošasti (po sistemu igre Črni Peter).

Četrta igra – Prelepa Slovenija

Material, ki smo ga potrebovali pri tej igri je bil: listi šelesamerja A1, slikice znanih slovenskih krajev na A4 listih, slikice znanih slovenskih osebnosti na A4 listih, lepilo, flumastri, kamenček. Učenci so na list prilepili različne slikice, ki so si jih izbrali. Na enih slikah so bili kraji od gora, rek, jam, obale, mest, mostov itd. Na drugih slikah so bili obrazi znanih slovenskih športnikov, pesnikov, pisateljev. List šelesamerja je moral biti gosto polepljen s slikami. Učenci so določili pravila, kaj je pri vsaki sliki potrebno narediti, jo ovrednotili s točkami in pravila zapisali. Tako so učenci določili, da je pri npr. pri Prešernu potrebno zapeti Zdravljico, pri Luki Dončiču pokazati košarkarske gibe, pri Izoli oponašati gibanje plavanja, pri Triglavu delati počepe, pri Ljubljani zaplesati itd. Ko je bila igra končana, so učenci plakat položili na tla, vrgli kamenček in tako zadeli nalogo, ki jo morajo opraviti, s čimer so si lahko pridobili točke. Učenci so določili tudi možnosti dodatnih točk in izgube točk, kar je bila njihova izbira.

Evalvacija

Cilje interesne dejavnosti, ki sem si jih na začetku zastavila, sem skozi raznovrstne dejavnosti uspešno uresničevala. S spoznavanjem različnih iger sem otrokom predstavila strukturiranost le-teh. Z odprtimi možnostmi ustvarjanja in uresničevanja svojih idej in domišljije so otroci dobili lahko razvijali svojo kreativnost v bolj ali manj strukturiranem okolju. Spodbujeni so bili, da odkrijejo nove načine in pravila in tako odkrijejo svoje zmožnosti. Otroci so se

zavedali, da njihove ideje in realiziranje le-teh ne bo moglo biti ovrednoteno kot napačno, zato so se v okolju ustvarjanja počutili varno. Uresničevali smo tudi okoljski vidik, saj smo v čim večji meri poskusili uporabiti naravne materiale. Skupina se je v času ustvarjanja iger počutila dobro, kar so učenci izrazili s svojo pripravljenostjo za delo. Učenci so med izdelavo in igranjem morali veliko sodelovati, usklajevati predloge, se prilagajati in prisluhniti en drugemu. Poudarili so, da jim je zanimivo, da so ustvarili nekaj, kar so kasneje lahko večkrat uporabili za igro in je bilo delo njihovih rok. Za dobro opravljeno delo so bili pohvaljeni s strani sošolcev in učiteljev. Njihove igre so kasneje sošolci še uporabljali v oddelku podaljšanega bivanja, nekateri učenci pa doma z družino. V vlogi učitelja sem pripravila material, učencem posredovala navodila za vsako nalogo in bila v vlogi usmerjevalca in pomočnika pri izvedbi idej.

ZAKLJUČEK

Naloga, ki sem si jo zadala, je bila namenjena nadgradnji iger, ki so za večina otrok in odraslih dobro poznane in kljub temu, da jih otroci zelo radi igrajo, nekoliko suhoparne. Dejstvo je, da so učenci v dejavnost morali vložiti precej truda, vendar je bil moj namen, da učenci s svojim delom dosežejo nek oprijemljiv rezultat – uporaben izdelek. Gotovo bi bilo lažje le igrati ustaljene igre, ki so industrijsko narejene v veliki količini izvodov. Tako pa je bil narejen edinstven in originalen izdelek, ki se ga ne da kupiti. Svojo idejo bi lahko

nadgradila tako, da bi učenci ustvarili popolnoma unikatno igro, vendar bi za takšen projekt bilo potrebno vključiti starejše učence.

Viri in literatura

1. Runco, A., Acar S. and Cayirdag N. (2017), A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school, *Thinking Skills and Creativity*
Volume 24, June 2017, Pages 242-249
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>
2. Fazelian in Azimi (2012), Creativity in Schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*
Volume 82, 3 July 2013, Pages 719-723
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.335>
3. Sorlie, Hagen and Nordahl (2021), Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors, *International Journal of School & Educational Psychology* , Volume 9, 2021 - Issue sup1: Supplemental <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
4. Hendrixa, K., Van Herka, R., Verhaegha, V. in Markopoulosb, P. (2009), Increasing Children's Social Competence Through Games, an Exploratory Study, *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children - IDC '09*. doi:10.1145/1551788.1551823

ZA AVTORJE

Članki za objavo v strokovni reviji Realka naj praviloma obsegajo okoli 18.000 znakov s presledki ali okrog 2800 besed. Vse morebitne krajše ali daljše članke od teh omejitev bo uredništvo vzelo v presojo objave. Članek mora vsebovati povzetek s ključnimi besedami v slovenskem in angleškem jeziku, uvod in osrednjo vsebino, podprto z izsledki strokovne teorije, ki se odraža v praktičnem delu, na koncu zaključek ter viri in literatura.

V članku je lahko največ 5 slik/grafov, ki jih ustrezno označite pod sliko/grafom s podatki vira. Povzetek ima od 100 do 150 besed, ključne besede od 3 do 5 ključnih besed brez pike za ključnimi besedami. Razmik med vrsticami je poljubno 1,2 v celotnem besedilu, med ostavki je prosta vrstica, pisava je Calibri (telo), 12 pt, poravnava besedila obojestranska, literatura in viri so levo poravnani in razvrščeni po abecednem vrstnem redu z oštevilčenim seznamom (najmanj 5 virov).

Že objavljenih prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Ob oddaji članka podpišete tudi **Izjavo o zaščiti in odgovornosti prve objave samostojnega avtorskega strokovnega članka v strokovni reviji Realka**. Podatki o avtorju naj vsebujejo ime in priimek, strokovni naziv, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov. Tematike revije ni določena, je pa osredotočena na vzgojo in izobraževanje. Glede na aktualnost pa bodo določene številke tudi tematsko določene. Revija izhaja enkrat na mesec, lahko tudi dvakrat ali trikrat.

Za objavo v reviji pišite na realka.izobrazevanje@gmail.com in posredovali vam bomo podrobnejša navodila glede pisanja.

Kako navajati vire in literaturo?

1. Boeren, E., Nicaise, J., in Baert, H. (2010). Theoretical Models of Participation in Adult Education: the Need for an Integrated Model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. **(članek v reviji)**
2. Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
3. Cherry, K. (2020). *What is motivation?* Pridobljeno s <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378>
4. Dovžak, K., Beltram, P., Možina, T., in Orešnik Cunja, J. (2014). *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
5. Eurydice. (2018). *Strategija vseživljenjskega učenja*. Pridobljeno s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-77_sl
6. Frankl, V. (2020). *Človekovo iskanje najvišjega smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
7. Gasser Krisper, M. (2017). *Izobraževanje učiteljev na osnovni šoli v Ljubljani* (diplomsko delo). Fakulteta za organizacijske vede, Maribor. **(enako magistrsko delo in disertacija)**
8. Inštitut Viktorja Frankla v Teksasu. (b. l.). *Viktor Frankl Institute of Logotherapy*. Pridobljeno s http://www.logotherapyinstitute.org/About_Logotherapy.html
9. Jereb, E., in Potokar, F. (2003). *Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih*. Kranj: Moderna organizacija.
10. Mirčeva, J., in Beltram, P. (2014). Odrasli udeleženci srednješolskega izobraževanja. V P. Beltram, N. Žalec, J. Mirčeva, in A. Turk, *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: odrasli v srednješolskem izobraževanju - položaj, kakovost, bodočnost* (str. 63–109). Ljubljana: Andragoški center RS. **(članek v zborniku)**
11. Mirčeva, J. (2018). Slovenski model udeležbe v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave. V P. Javrh (ur.), *Spretnosti odraslih* (str. 103–116). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
12. Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (ReNPIO). (2013). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 70/40.
13. Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). (2018). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 6/18.